Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9070134
Centre d'intérêt : 520

Dynamique du premier cours : guide pédagogique / [ss la dir. de Solange Ducharme]. -- [Sherbrooke] : Performa, 1984.
281 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Comprend du texte en anglais. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ducharme, Solange, éd. ✶ Performa (Projet)

Descripteur(s) : Perfectionnement des enseignants ✶ Elaboration de cours ✶ Relations maître-élèves ✶ Guide pédagogique

---

Ce guide vise à aider les enseignants du niveau collégial dans la préparation du premier cours de la session. Il rassemble les dossiers des expériences de douze collèges faisant partie du réseau PERFORMA et qui ont offert une activité de perfectionnement en ce sens au cours des trois dernières années. Ces expériences servent essentiellement à illustrer le type de production obtenu par les moyens suggérés dans le document. Le guide se divise en deux parties dont la première traite de la dynamique du premier cours dans le réseau PERFORMA et la deuxième élabore sur les thèmes traités dans cette activité: pratique habituelle des professeurs, attentes et besoins, objectifs visés, facteurs conditionnant la planification d'un premier cours, les présentations, le plan de cours, le feedback des étudiants et l'évaluation du premier cours. Chaque thème fait l'objet de textes théoriques, de suggestions d'exercices et d'exemples concrets tirés des expériences des douze collèges du réseau.

Type de document :

Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

90-70134

DYNAMIQUE DU PREMIER COURS

GUIDE PÉDAGOGIQUE

PERFORMA

DÉCEMBRE
1984

Fac-similé d'une caricature parue dans

Le Devoir du 12 août 1982.

INTRODUCTION

Ce document est un GUIDE DE L'ANIMATEUR.

À ce titre il est essentiellement "suggestif". Aucune formule suggérée n'a valeur de vérité absolue ou de moyen infaillible. C'est tout au plus un répertoire, une source d'idées, une mise en circulation de quelques expériences du réseau sur un même thème de perfectionnement.

Douze collèges ayant offert cette activité au cours des trois dernières années, plusieurs répondants locaux y reconnaîtront leurs créations personnelles, identifiées dans la mesure du possible. Tous y ont collaboré de façon exceptionnelle. Notre gratitude leur est acquise.

Le document a été mis en forme pour permettre l'extraction de textes à reproduire. Chaque page du document n'a toutefois pas cette vertu. Il est des textes destinés au seul animateur. Votre jugement vous permettra facilement de les repérer.

Ainsi, souventes fois, après la description d'un exercice, vous y trouverez un exemple des résultats obtenus. Tous ces exemples sont "réels" et originent d'un collège en particulier. Il me semble peu utile de les reproduire pour les participants à votre activité. Ils servent essentiellement à vous illustrer rapidement le type de production obtenue par le moyen suggéré.

Bonne lecture.

Solange Ducharme,
G.R.A.

1ère partie

L'ACTIVITÉ DANS LE RÉSEAU

- Historique
- Analyse succinte de l'expérience du réseau
- Objectifs de l'activité
- La trilogie d'origine
- Design des activités
- Déroulement des activités
- Susciter l'intérêt pour le thème

Historique

Petite histoire du développement du thème dans le réseau PERFORMA

1975: Bois-de-Boulogne: Claire Giroux traduit un texte d'un professeur de McGill, Lawrence Shulman, et le distribue à ses professeurs.

Été 81: Bois-de-Boulogne: Georges Beaulieu conçoit une trilogie d'activités au CPEC qu'il animera avec Robert Gauthier: dynamique du premier cours, stratégie de feedback et clôture du cours. A la suite du premier module, un texte résumant les propos est rédigé par l'équipe.

Été 82:
- Bois-de-Boulogne: Georges Beaulieu
- Lionel-Groulx : Claire Giroux et Robert Gauthier
- Vieux-Montréal : Robert Gauthier
- Shawinigan : Jacques Gilbert

Octobre 82: Groupe ponctuel, organisé par Robert Gauthier (GRA), auquel participent 13 répondants locaux: les quatre designs expérimentés jusqu'alors sont présentés et discutés.

Janvier 83:
- Sherbrooke: Solange Ducharme (2 groupes)
- Assomption: Alain Bergmans
- F-X Garneau: Brian Tobin
- Valleyfield: Pierre Harrison

Été 83:
- Victoriaville: Pierre Laurence et Jean Mathieu
- Édouard-Montpetit: Paul Boisvenu et Robert Gauthier

Janvier 84:
- Limoilou: Jean-Marie Morand (2 groupes)
- Sherbrooke: Solange Ducharme

Été 84:
- ITAA St-Hyacinthe: Laurent Gaudet
- Victoriaville: Pierre Laurence

Décembre 84: Production d'un guide pédagogique pour l'ensemble du réseau.

Analyse succinte de l'expérience du réseau

Les douze collèges qui ont expérimenté cette activité au cours des trois dernières années (quatre d'entr'eux à plus d'une reprise) se sont essentiellement inspirés d'un même modèle. Aussi retrouverons-nous une quantité de points communs, énoncés ci-après, et quelques pratiques particulières enrichissant l'éventail de nos moyens. Plusieurs de ces particularités seront décrites dans ce dossier.

A. Points communs:

. Un même titre: Dynamique du premier cours.

. Un même sigle: PLE-115 nouvelle typologie
PLE-725 ancienne typologie
PLE-722 pour les premières activités:
"Élaboration d'un cours" - avant qu'un titre spécifique ne soit attribué à cette activité.

. Un même format: Un crédit - quinze heures de rencontre formelle.
(une seule exception à deux crédits: PLE-116).

. Une clientèle diversifiée: faite de groupes multidisciplinaires originant autant (en moyenne) du secteur général que professionnel, quoique la proportion varie d'un collège à l'autre. Une seule exception: une activité départementale du collège de Sherbrooke avec les professeurs d'éducation physique.

. Des personnes-ressources provenant du milieu: le répondant local et/ou un acolyte (GRA ou collègue, conseiller pédagogique).

. Des moments privilégiés pour la tenue de l'activité: en début de session. Popularité un peu plus marquée pour le trimestre d'automne que celui d'hiver.

. Une même offre de service: la plupart du temps cette activité origine de l'initiative du répondant local qui la propose sans son sondage ou sa programmation de début d'année ou qui la publicise au préalable dans son bulletin pédagogique.

. Un design général commun s'inspirant d'une même approche: planification et expérimentation d'une intervention en situation réelle.

*Ce design général est présenté dans la partie "design de l'activité".

. Aucun préalable exigé pour la participation: comme la majorité des activités d'initiation à un thème.

. Utilisation des mêmes textes de référence: une belle uniformité dans la partie bibliographie des dossiers de présentation.

*Tous ces textes de référence ont été reproduits dans ce dossier et certains même redactylographiés.

. Une même satisfaction générale:

- du répondant local ou de l'animateur: un même enthousiasme de décrire l'expérience, l'implication des participants, l'accessibilité et la pertinence du thème, les retombées à court et moyen termes, le plaisir certain de l'animer.

- des participants: des commentaires élogieux sur le contenu de l'activité, son applicabilité concrète et immédiate à sa situation personnelle, son rythme et son format, la possibilité de partage avec les collègues pour confirmer les appréhensions communes, recevoir des commentaires sur sa pratique et élargir son éventail de moyens.

B. Diversité des expériences

. Une version personnelle du design général:
une planification détaillée qui varie par:
a) l'agencement des modules
b) le temps accordé à chaque unité
c) le moment de production de scénario du premier cours

*L'ensemble des versions individuelles est présenté dans la partie "design de l'activité".

. Une variété d'exercices proposés: Chacun a conçu une gamme de moyens pour intervenir dans son activité.

*Un répertoire d'exercices est présenté dans la partie "Matériel". Cette banque n'est pas exhaustive. Elle pourrait s'enrichir dans une prochaine version du guide... si version il y a.

. Une pré-activité au contenu différent: deux modèles:
a) la "classique": non décrite, puisque semblable à toute autre préactivité où l'on présente et discute le projet proposé, l'on convient des modalités d'organisation, etc.

b) la "démarrante": décrite dans la partie design, puisqu'elle constitue à toutes fins pratiques l'introduction à l'activité avec la description de la pratique actuelle, la distribution de textes et de consignes pour la rédaction du scénario.

. Une évaluation des participants portant sur des critères communs: la qualité de la participation, la valeur du scénario élaboré, la capacité à évaluer et partager son expérimentation, mais sur des pratiques différentes, peu décrites, avec des instruments non formels et donnant des notations parfois différenciées, parfois indifférenciées.

Objectifs généraux

Dans l'ensemble des dossiers de présentation, l'on retrouve essentiellement trois objectifs généraux poursuivis dans une activité de perfectionnement sur la dynamique d'un premier cours.

A. Inventorier et analyser les différents aspects de la problématique d'un premier cours d'un trimestre.
B. Habiliter le professeur à rédiger un plan d'intervention pour le premier cours d'un trimestre.
C. Habiliter le professeur à évaluer la qualité de son plan d'intervention et l'importance d'une stratégie bien définie lors d'une première intervention auprès des étudiants.

Objectifs spécifiques

La liste des objectifs poursuivis est plus disparate et intimement liée aux choix des thèmes développés dans chaque approche locale.

Aussi en retrouverons-nous une présentation intégrée, la plupart du temps, à la description du déroulement de l'activité.

Cette information est donc disponible dans la prochaine section: Designs d'activité.

TRILOGIE: esquisse

A

LA DYNAMIQUE DU PREMIER COURS DE LA SESSION
(1 crédit)

Objectifs terminaux

Habiliter le professeur à

1. rédiger un plan d'intervention pour le premier cours;
2. évaluer la qualité de ce plan d'intervention, à la suite de son application.

Déroulement

1. A partir d'une grille, préparation du premier cours de la session et présentation d'un plan
2. rencontre - analyse des scénarios - rajustements - appel au répondant local au besoin

2a. application du plan lors de la présentation du premier cours

3. rencontre - analyse - bilan des expériences individuelles
4. collecte de renseignements auprès des étudiants et des professeurs qui ont vécu le premier cours selon ce scénario

B

UNE STRATEGIE D'INFORMATION EVALUATION COMME TRAIT D'UNION ENTRE LE PREMIER ET LE DERNIER COURS

(1 crédit)

Objectifs terminaux

Habiliter le professeur à

1. gérer un plan d'information évaluative avec ses étudiants sur les dimensions de son choix: (entre autres: la perception par les étudiants de la pertinence)
2. tirer un profit maximal de ces renseignements en vue d'aider l'étudiant à prendre une bonne décision: abandonner le cours, récupérer, se réorienter; en vue d'un plan de révision; en vue de l'évaluation sommative; en vue de l'ouverture et de la fermeture de son cours à la prochaine session.

Déroulement

1. A partir d'une grille, préparation et présentation d'un plan de négociation et d'évaluation (accessibilité et pertinence) des objectifs ou du contenu ou de la méthodologie initialement proposés.

2. rencontre-analyse-rajustements

2a. application du plan pendant la première moitié de la session (avant les abandons)

3. rencontre: échange sur l'efficacité des interventions planifiées.

C

LA STRATEGIE ET LE CONTENU DES DERNIERS COURS DE LA SESSION
(1 crédit)

Objectifs terminaux

Habiliter le professeur à

1. planifier une révision significative de la session

2. relier les derniers cours au premier et autres cours du curriculum de l'étudiant

3. susciter de l'intérêt chez les étudiants pour les suites du cours

Déroulement

1. A partir d'une grille, préparation et présentation d'un plan de cours de fermeture (révision) vers la mi-session

2. rencontre-analyse-rajustements

2a. application de ce plan dans les dix dernières heures du cours

3. rencontre: échange sur l'efficacité des révisions planifiées et sur les effets constatés du scénario du premier cours et/ou de la stratégie d'information évaluative en cours de session. Niveau de satisfaction des étudiants

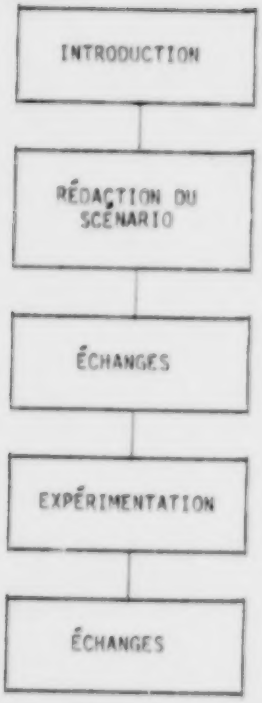
4. prospective - relance.

Collège Bois-de-Boulogne
Georges Beaulieu
Juin 1981

Design des activités

Présentation schématique de la
planification de chaque collège

Design général de l'activité



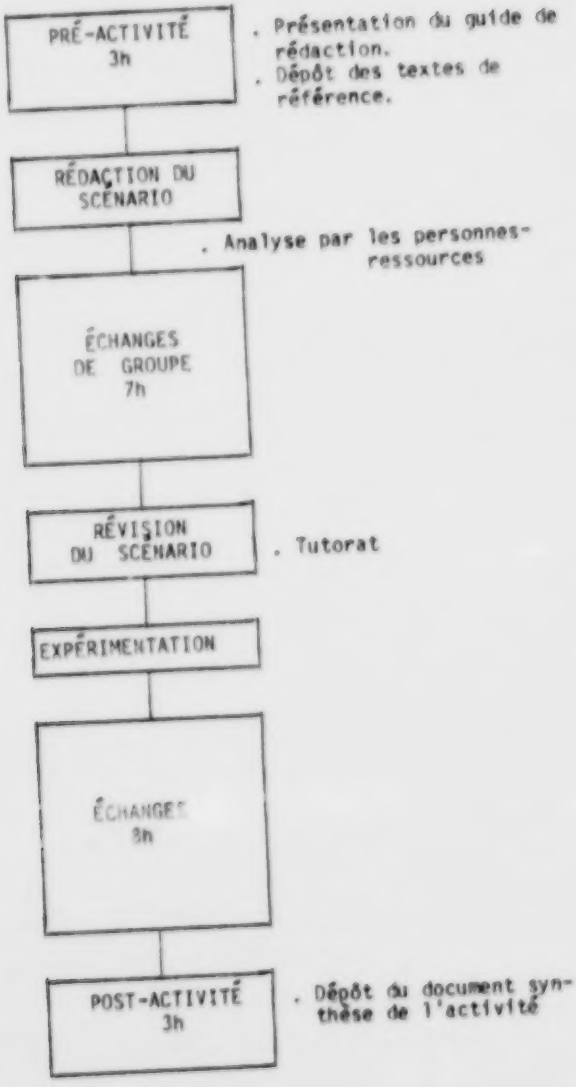
Ce schéma représente le modèle le plus couramment utilisé dans le réseau pour l'animation de ce thème de perfectionnement.

Les versions individuelles ont toutes leur touche personnelle que l'on pourrait qualifier de "variations sur un même thème". C'est l'importance du temps consacré à chaque bloc qui varie.

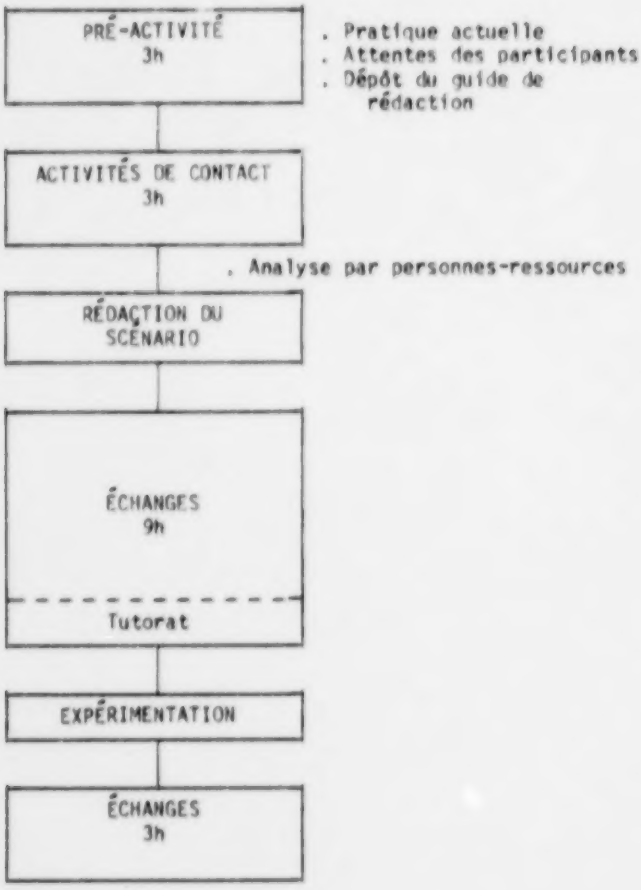
Pour votre inspiration, vous trouverez dans les pages suivantes la représentation schématique des versions disponibles à cette heure suivie de la description plus détaillée du déroulement de l'activité.

A vous de rédiger la prochaine version.

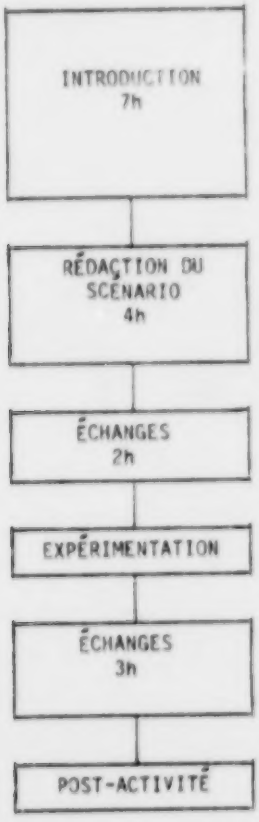
Robert Gauthier - Bois de Boulogne - Août 81
Georges Beaulieu - Bois de Boulogne - Août 82



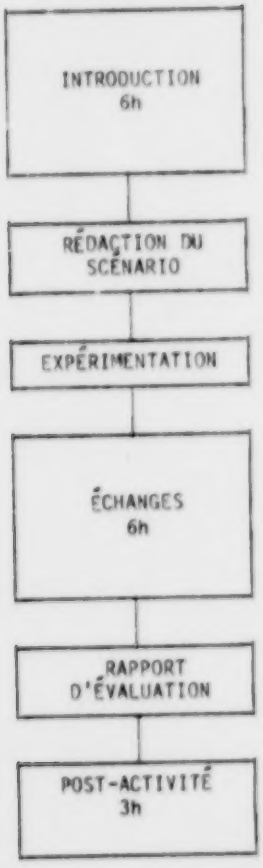
Robert Gauthier - Claire Giroux - Lionel Groulx - Août 82



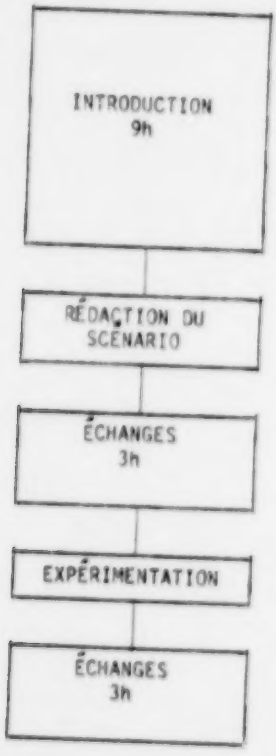
Robert Gauthier - Vieux Montréal - Août 82



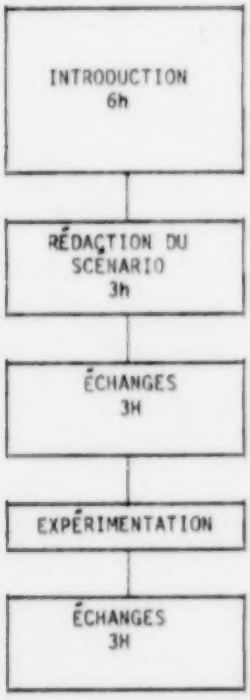
Jacques Gilbert - Shawinigan - Août 82



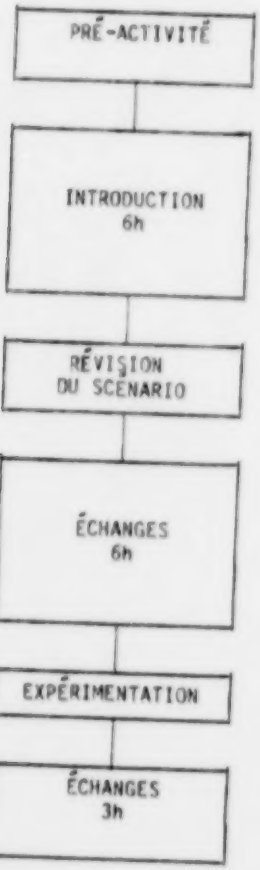
Solange Ducharme - Sherbrooke - Janvier 83, Janvier 84
Laurent Gaudet - ITAA, St-Hyacinthe - Août 84



Alain Bergmans - L'Assomption - Janvier 83

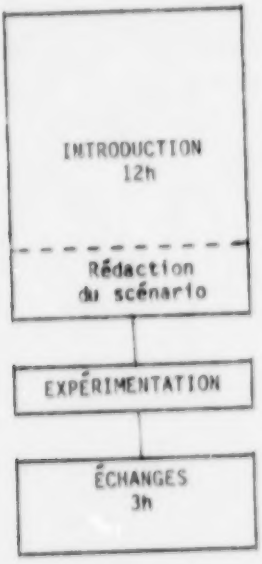


. Tutorat

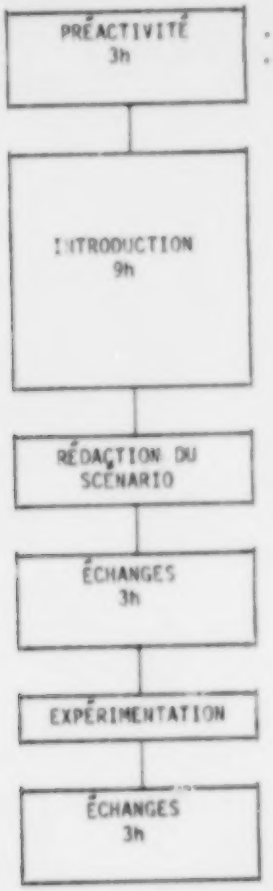


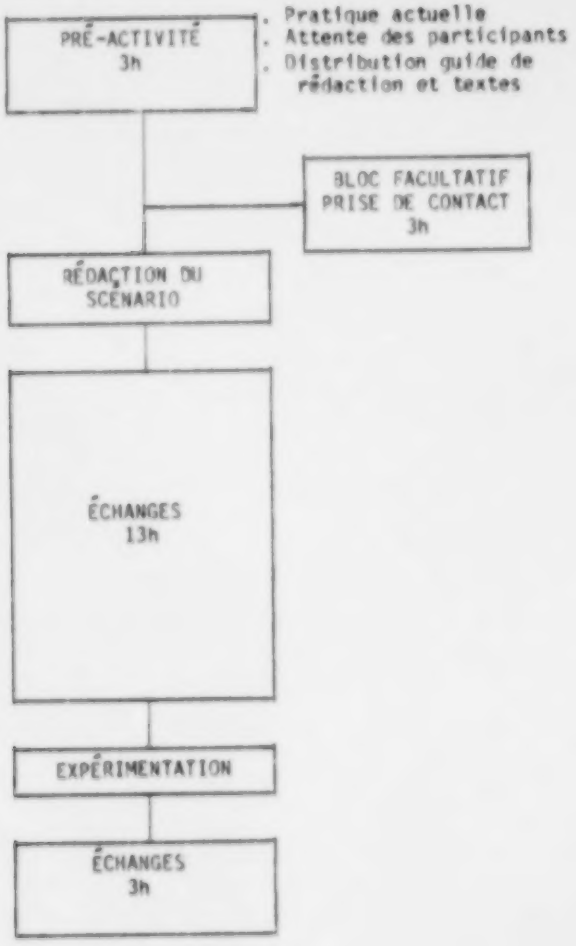
. Description des attentes
. Élaboration d'un plan de scénario

Brian Tobin - François-Xavier Garneau - Janvier 83

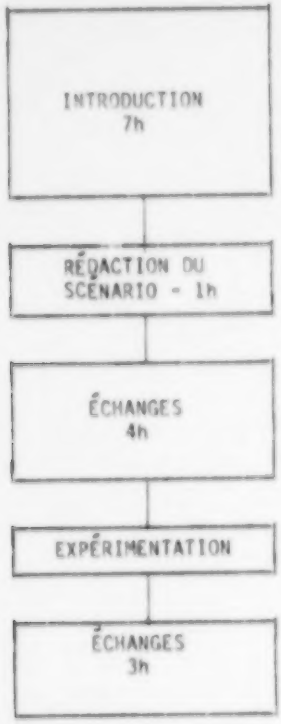


Pierre Laurence - Jean Mathieu - Victoriaville - Août 83
Pierre Laurence - - Victoriaville - Août 84




PRÉ-ACTIVITÉ
3h
. Pratique actuelle
. Attente des participants
. Distribution guide de rédaction et textes
BLOC FACULTATIF
PRISE DE CONTACT
3h
RÉDACTION DU SCÉNARIO
ÉCHANGES
13h
EXPÉRIMENTATION
ÉCHANGES
3h

Jean-Marie Morand - Limoilou - Janvier 84



Déroulement des activités

Extrait des dossiers de présentation décrivant
le déroulement de chaque activité

BOIS DE BOULOGNE
2.95

4. DÉROULEMENT DU COURS

Identifiez pour chaque unité fonctionnelle du cours (habituellement un bloc de 3 heures), le(s) objectif(s) spécifique(s) poursuivi(s), le contenu visé et l'approche pédagogique prévue.

BLOC I : Préparation du premier cours

Objectifs : 1. déterminer les objectifs poursuivis par le premier cours de la session
2. définir une stratégie de présentation du premier cours
3. recueillir les réactions des étudiants à cette présentation

Contenu : les concepts
- d'ouverture de cours
- de stratégie de prise de contact
- de négociation d'objectifs et d'exigences académiques
- de méthode de travail intellectuel
- de planification du temps d'étude
- de techniques d'étude
- de méthodologies d'apprentissage
- de relations professeur-étudiant

Méthodologie : A l'aide d'un guide de rédaction préparé par l'animateur, les participants rédigent, chez eux, un premier cours de session en vue d'un échange et d'un exercice de rajustement de leur scénario, lors d'une séance de travail en grand groupe.

BLOC 2 : Analyse et mise au point des scénarios individuels de premier cours (19 août - 7 heures)

Objectifs : 1. fournir à l'animateur et aux autres participants une compréhension claire des objectifs et de la méthodologie de son scénario (présentation orale)
2. recevoir ou rechercher des commentaires des analystes participants au sujet de son projet de premier cours

Contenu :
- les divers projets (scénarios) des participants
- le cadre de référence commun préparé par l'animateur

Méthodologie :
1. présentation rapide par l'animateur des grandes caractéristiques communes aux divers scénarios (cadre de référence commun)
2. a) présentation descriptive de chaque scénario par un analyste
   b) réaction du promoteur à cette présentation
      . ce dernier indique la principale intention d'un projet
      . indique la principale difficulté rencontrée lors de sa préparation (ou anticipée au moment du premier cours)

4. DÉROULEMENT DU COURS (suite)

BLOC 2 : suite

Méthodologie : (suite)
3. réactions des autres participants : suggestions, questions, échanges
4. correction individuelle de son projet.

BLOC 3 : Analyse et bilan de l'expérience (31 août - 8 heures)

Objectifs :
1. partager avec les participants les impressions et les découvertes reliées au premier cours
2. vérifier le degré de réalisation du projet initial (scénario)
3. faire état de la compréhension et du degré de satisfaction des étudiants face à cette stratégie de premier cours
4. rechercher dans les expériences des divers participants des éléments utiles à son propre prefectionnement
5. rechercher une suite à cette activité.

Contenu :
1. les commentaires écrits des participants et/ou de leurs étudiants sur le premier cours
2. les projets (scénarios initiaux)
3. les projets B et C d'activités de perfectionnement pouvant faire suite à celle-ci (B : une stratégie d'information évaluative; C : la stratégie des derniers cours de la session)

Méthodologie :
1. collecte des impressions des participants sur leur "premier cours" de la session
2. bilan oral des participants sur les acquis de la session
3. prospective sur les suites à donner
4. conclusion-synthèse de l'animateur

(Utilisez le verso de cette feuille, si nécessaire)

LIONEL GROULX
22.6

4. DEROULEMENT DU COURS

Identifiez pour chaque unité fonctionnelle (pour habituellement un bloc de 3 heures), le(s) objectif(s) spécifique(s) poursuivi(s), le contenu visé et l'approche pédagogique prévue.

Réunion pré-activité (3 heures)

. Chaque participant présente le scénario habituel de son premier cours et signale au groupe ses besoins, les points qu'il veut améliorer, ses questions reliées au thème

. Mise en commun des attentes du groupe et présentation, par les animateurs, d'un déroulement possible.

Phase I - (3 heures) - facultative

. Suite à un besoin exprimé au cours de la pré-activité, présentation par les moniteurs et par les participants, de quelques mises en situation visant à faciliter la prise de contact avec les étudiants

. Echanges - discussion

. Exercices à contenus interdisciplinaires visant à sensibiliser les participants à la variété des "situations d'amorces" qu'on peut utiliser dans un groupe, lors d'un premier cours

La partie qui suit est le déroulement prévu au moment de l'envoi du dossier de présentation. Tout réaménagement serait signalé par un document ultérieur venant compléter cette section du dossier de présentation

Phase II - travail personnel

. Lecture des textes distribués

. Conception, rédaction et dépôt, par chacun, du scénario complet d'un premier cours de la session d'automne 82

. Dépôt de 3 questions prioritaires à discuter à l'occasion de la lecture des textes

.../...

(Suite à la page suivante)

4. DEROULEMENT DU COURS (suite)

Phase III - feedback sur les scénarios (13 heures)

(Approfondissement de la problématique)

. Présentation et discussion en groupe de certains aspects. Scénarios déposés. Analyse plus approfondie d'au moins un élément jugé prioritaire par le participant. Cueillette de questions d'intérêt général autour du thème à l'étude qui présente un scénario. Discussion de points d'intérêt plus général pour le groupe.

Phase IV - Expérimentation

. Chaque professeur met en oeuvre son scénario en classe et prépare un rapport d'expérimentation.

Phase V - (3 heures)

Retour - Discussion sur les expérimentations - Echanges autour des questions soulevées précédemment et en cours d'expérimentation.

(Utilisez le verso de cette feuille, si nécessaire)

CALENDRIER	ETAPE	ACTIVITES	MATERIEL a) produit par ressource b) produit par participants
19 mai 82 3 heures	A) Préactivité	. Inventaire des pratiques habituelles . Inventaire des attentes . "Autour du guide de rédaction" . Projet de déroulement	. consigne; . notes sur présentation verbale . attentes . "guide de réaction.. . dépôt des 3 textes
14 juin 82 3 heures	B) Echange - réchauffement Activités de contact Activités d'amorce	. Bref échange d'information autour du matériel déposé . Activités de contact . Exercice autour des activités d'amorce - "sur quoi il serait intéressant de laisser s'exprimer les étudiants d'un premier cours en ..." - "suggestion d'activité d'amorce, avec concentration sur les besoins étudiants, pour telle discipline"	. cueillette; . scénarios d'activités . contact déjà réalisés . consigne perdue
24 août 82 6 heures ½	C) Eléments, problématique du 1er cours	Matin . présentation journée . version de 4 jeunes (Robert) ½ h. . activités de contact et cohérence (1½-2 h.) - présentation diagnostic des moniteurs face aux scénarios - présentation d'activité (exemples) alternatives - discussion en groupe . le feedback étudiant (½ h.) - sur quoi, pourquoi, comment - court exposé et brève discussion	

CALENDRIER	ETAPE	ACTIVITES	MATERIEL
		Après-midi . la motivation (1 - 1½ h.) - exercices en dyade, récupéré en grand groupe - "l'aspect motivant du scénario" . le plan de cours... (1 h.) - brainstorming suivi d'une discussion "les bonnes raisons pour lesquelles...OK "les bonnes raisons pour lesquelles...pénible . évaluation de la journée (½ h.)	. consigne . consigne
28 août 82 6 heures ½	D) Consultation autour des scénarios	. rencontre individuelle (1 h.) avec l'un des moniteurs . ajustement du scénario	
	E) Expérimentation en classe		
9 sept. 82 3 heures	F) Retour sur l'expérimentation	. travail en dyade et retour en grand groupe (2 h.) - un plus information - un moins condition d'efficacité ou "scrapper" - une question . évaluation de l'atelier (1 h.)	. consigne . version finale du scénario . rapport d'expérimentation . matériel produit par dyades . jalons pour une évaluation
- rencontre mi-octobre	Post activité		

VIEUX MONTREAL
13.35

4. DEROULEMENT DU COURS

Etape 1: Examen des éléments de la problématique du premier cours (7 hres)

- Les objectifs possibles du premier cours, d'ordre affectif, cognitif et organisationnel.
- Les préoccupations des étudiants.
- Les objets (ou le contenu) du premier cours.
- Quelques données contextuelles.
- Le feedback étudiant.

Mini-exposés, échanges en grand groupe, travaux individuels et en petits groupes, lecture de textes.

Etape 2: Production individuelle d'un scénario (4 heures)
Consultation possible de la personne-ressource.

Etape 3: Traitement de quelques problèmes rencontrés lors de l'élaboration du scénario. (2 heures)

Etape 4: Application (s) du scénario

Etape 5: Rédaction d'un rapport d'application

Etape 6: Retour sur les applications à la lumière du feedback étudiant (3 heures)
Echanges en groupe.

Etape 7: Evaluation de l'activité

Etape 8: Nouveau retour sur l'application du scénario du premier cours 7 ou 8 semaines plus tard.

Le Déroulement

I Introduction

1. Auto-présentation du responsable: nom, fonctions actuelles, fonctions antérieures.

2. Présentation de soi par les participants: nom, département.

3. Les origines de l'activité:

   Bois-de-Boulogne 1975: Claire Giroux et le texte de Shulman.

   Bois-de-Boulogne 1980-81: Action concertée des départements de Mathématiques et de Sciences.

   Bois-de-Boulogne 1981-82: Trilogie dans le cadre de PERFORMA: Dynamique du premier cours, Feedback étudiant, clôture d'un cours.

   Août 82: Bois-de-Boulogne, Lionel-Groulx, Shawinigan et Vieux-Montréal.

II Phase préparatoire

4. Les objectifs du premier cours

   4.1 Les types d'objectifs.

   Mini-exposé: les objectifs de type cognitif, affectif et organisationnel, avec un exemple pour chacun.

   4.2 Inventaire des objectifs possibles.

   a) Travail en dyades: chacune rédige 5 objectifs possibles poursuivis par les professeurs lors du premiers cours, sans s'occuper des types d'objectifs.

   b) Récupération des productions: un membre de chaque dyade présente les 5 objectifs rédigés, et inscrit, sur des feuilles géantes pré-identifiées selon les types (cogn., aff., org.), quelques mots-clés pour chacun.

   On épuise le matériel produit par les dyades.

5. Les attentes des étudiants

5.1 Mini-exposé: résultats d'une entrevue de groupe avec 5 étudiantes.

5.2 Mêmes dyades: identifier 2 préoccupations majeures des étudiants face au premier cours.

5.3 Récupération du matériel: même technique.

5.4 Ces attentes suggèrent-elles d'autres objectifs au professeur? Compléments aux tableaux des objectifs.

6. Mes objectifs lors de mon premier cours (étape sautée, faute de temps); tableau vide ad hoc.

7. Les composantes du premier cours

a) Brainstorming et récupération des composantes par le responsable, sur une feuille géante.

b) Ajouts par le responsable, si nécessaire.

Résultat minimum anticipé:

- présentation du professeur;
- présentation des étudiants;
- activités de contact, contenus personnels ou disciplinaires;
- présentation du plan de cours; négociation? partielle? totale?;
- situation du cours dans la séquence, dans le programme;
- présentation des services du collège.

c) Traitement de composantes privilégiés:

i) le plan de cours

- Formation de 6 dyades;
- Consigne pour 3 dyades: identifier 3 raisons pour lesquelles il est indispensable que le professeur présente son plan de cours au premier cours.

- Consigne pour les 5 autres dyades: identifier 2 raisons pour lesquelles la présentation du plan de cours par le professeur est une opération pénible pour les étudiants.
- Récupération du matériel produit; le responsable inscrit les raisons sur des feuilles géantes préalablement identifiées + et −.
- De la comparaison des deux tableaux le groupe essaie d'inférer des conditions d'efficacité de la présentation d'un plan de cours par le professeur.

ii) les activités de contact:

Le sujet ne fut pas traité, faute de temps.

8. Les composantes de mon premier cours: exercice individuel sur tableau ad hoc (étape sautée, faute de temps)

9. Les données contextuelles

9.1 Mini-exposé informel sur quelques données contextuelles v.g.

a) les caractéristiques des groupes: collège 1, 2 ou 3? connaissant le professeur, se connaissant entre eux ou pas? homogènes ou hétérogènes?

b) le style d'enseignement, la participation étudiante et la congruence;

c) la durée du 1er cours, le local, le moment.

9.2 Mes données contextuelles: exercice individuel sur tableau ad hoc (étape sautée, faute de temps)

10. Quelques lectures

Distribution de trois textes (Shulman, Bois-de-Boulogne et McKeachie); consigne:

a) lire les trois textes le soir;

b) identifier L'ELEMENT qui semble le plus important (un seul, tiré de l'un des textes).

FIN de la première journée.

11. Récupération des éléments identifiés par les participants dans les textes et échanges libres.

12. Présentation des travaux attendus des participants

12.1 - Le scénario du premier cours

Mini-exposé formel:

Quoi?
- une mise en relation des objectifs, des composantes et des données contextuelles;
- l'invention d'une succession d'activités;
- une planification pour soi et dans le cadre d'une activité de perfectionnement
- au minimum: les objectifs, les activités, la cueillette du feedback.

12.2 Le feedback étudiant

Distribution d'un petit guide et mini-exposé informel: ce que c'est, ses objets, ses formes, le moment de sa cueillette.

III Phase de production individuelle

13. Rédaction individuelle

De 10h30 à 15h30, le deuxième jour, chaque participant est invité à rédiger son scénario, sur place ou ailleurs.

Le responsable demeure disponible pendant cette période.

14. Echanges sur quelques problèmes

Durant cette dernière heure, les participants soulèvent des problèmes rencontrés au moment de la rédaction individuelle et le groupe examine ces questions, tente de proposer des solutions.

15. Planification de la prochaine rencontre: remise des scénarios et des rapports d'application.

FIN de la deuxième journée.

IV Phase d'application

16. Les participants complètent leur scénario et l'appliquent auprès d'un

ou plusieurs groupes durant la première semaine de cours; puis ils rédigent leur rapport d'application et remettent, durant la 3e semaine, et le scénario et le rapport.

IV Phase de retour sur l'application

Deux formules furent proposées aux participants pour cette phase (3 heures seulement):

a) examen de quelques questions identifiées par le responsable lors de l'analyse des scénarios et des rapports d'application;

b) brève présentation, par chacun des participants, des éléments principaux de son scénario et du retour sur son application.

A l'unanimité, les participants optèrent pour la seconde formule: riche d'informations, un peu répétitive, lassante à la longue.

18. Une brève rencontre (post-activité) est prévue pour la mi-session.

Objet: comment j'évalue mon premier cours avec un recul de 7 ou 8 semaines?

Robert Gauthier

Le 4 octobre 1982

SHAWINIGAN
9.18

OBJECTIFS SPECIFIQUES	CRITERES	FORMULES PEDAGOGIQUES	DUREE	CALENDRIER	
				1er groupe	2e groupe
ETAPE 1 Présentation d'un modèle d'élaboration d'un scénario de premier cours.					
Identifier sommairement les préoccupations dont doit tenir compte la planification d'une première intervention dans le cadre d'un cours.	Référence au vécu des participants - son expérience d'apprenant - son expérience de professeur.	Brain-Storming ses attentes face à un premier cours auquel il assiste les attentes des étudiants.	30 min.	24 août -(6 heures)	25 août -(6 heures)
Compléter le tableau en termes d'intentions qu'on pourrait (devrait) avoir comme enseignant lors d'un premier cours.	Communication d'informations sur... Recueil de données sur les étudiants Intéresser les étudiants Mise en place d'un climat favorable Sécurisation des étudiants = =	Exposé - discussion.	1 hre	"	"
Formuler les objectifs à retenir pour son premier cours et en identifier l'importance relative.		Exercice individuel (la pers.-ress. sera à la disposition des pers.-ress.)	1 hre	"	"
Identifier les données contextuelles dont on doit tenir compte dans la planification de son scénario d'intervention.	- la durée possible de l'intervention - le niveau (I, II ou III) des étudiants - groupe ayant déjà suivi des cours ensemble ou pas - étudiants nouveaux ou pas - nombre d'étudiants dans le groupe - le style d'enseignement qu'on privilégiera tout au long des cours (congruence) - l'horaire (le matin dans la journée et la journée dans la semaine) - - -	Exposé - discussion.	30 min.	"	"
A partir d'un inventaire des composantes possibles d'un premier cours, sélectionner celles qu'on retrouvera dans son premier cours.	- Présentation du professeur - Qui il est - Son rôle - Ses exigences - Sa disponibilité - - -	Exposé - discussion.	1h30	"	"
		Exercice individuel A partir des objectifs déjà retenus, déterminer les composantes de son premier cours.	30 min.	"	"

	- Présentation des étudiants - Ce qu'ils sont - Leurs attentes - Leurs intérêts - Leurs craintes - - - - Présentation du cours, de la matière... - Matière nouvelle? - Préjugés? - Connaissances antérieures? - Sa pertinence en regard du programme. - Le plan d'études - Ouvert - fermé - Objectifs du cours - Contenus - Méthodologie - Evaluation - Caractérisation des habilités requises.				
Prévoir un environnement physique adéquat.	L'aménagement physique de la classe et son impact.	Présentation et discussion de ce qu'en dit Shulman.	30 min.	24 août -(6 heures)	25 août -(6 heures)
Mettre au point une procédure du feedback étudiant.	Réactions des étudiants quant - aux objectifs - aux contenus - au format. Le moment de la collecte du feedback Des façons possibles de recueillir ce feedback.		30 min.	"	"
ETAPE 2: Préparation d'un scénario pour un premier cours Rédaction du plan d'intervention et du mode de récupération du feedback étudiant. * Revise du travail. * Chacune de ces opérations font l'objet d'un travail écrit à remettre dans la semaine du 6 sept.				A compter du 25 août.	A compter du 26 août.

ETAPE 3: Application de son scénario
Analyse sommaire du feedback étudiant. *
Expression de ses propres impressions. *

*Chacune de ces opérations font l'objet d'un travail écrit à remettre dans la semaine du 6 sept.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENUS	FORMULES PEDAGOGIQUES	DUREE	CALENDRIER 1er groupe	CALENDRIER 2e groupe
ETAPE 4: Analyse et bilan des expérimentations.					
Présenter son expérimentation et le feedback recueilli auprès de ses étudiants. Recueillir du feedback auprès des collègues participants. Mettre en évidence et discuter points forts et points faibles.	Le matériel des participants.	En triade, chaque participant présente son expérimentation et le feedback étudiant qu'il a recueilli. Chaque participant identifie l'élément le plus positif (+), l'élément le plus négatif (-) et une question ou problème auquel il n'a pas trouvé de solution (?). Chaque participant recueille du feedback de ses collègues participants. Au terme de ce travail, chaque atelier retient un (+), un (-) et un (?) sur la base de l'intérêt suscité par chacun de ces éléments. En plénière, mise en commun des (+), des (-) et des (?) retenus. Echange et recherche collective autour des (-) et des (?).	3 hres 3 hres	14 sept. 15 sept.	21 sept. 22 sept.

ETAPE 5: Rédaction par le participant d'un rapport d'évaluation comportant une analyse critique des objectifs qu'il a poursuivis à son premier cours et du scénario qu'il s'était donné à cet effet. Au terme de cette analyse, il identifie les modifications qui devraient être faites dans la perspective d'une réutilisation.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENUS	FORMULES PEDAGOGIQUES	DUREE	CALENDRIER 1er groupe	CALENDRIER 2e groupe
ETAPE 6 Evaluer les impacts de son premier cours après un recul de 7 ou 8 semaines du cours. Evaluation de l'activité.		Plénière Echanges et discussions. Questionnaire et recueil de feedback.	2 hres 1 hre	13 oct.	14 oct.

SHERBROOKE

1.226

4. DEROULEMENT

BLOC 1 : ANALYSE DE LA PROBLEMATIQUE

9 heures

A) La situation vécue:
identification, dans sa façon habituelle de procéder, de l'activité la plus difficile à gérer.

B) Les attentes faces à un premier cours:
a) ce que le professeur veut faire
b) ce que les étudiants veulent savoir

C) Les activités de "contact":
a) présentation du professeur
b) présentation des étudiants

D) Le plan de cours:
a) le type de document à utiliser
b) la formule de présentation

E) Les informations "pertinentes" :
a) la sélection des informations à communiquer au premier cours;
b) leur planification en fonction du contexte

F) Le feedback étudiant:
a) détermination de ce qui est négociable
b) planification de moyens efficaces pour recueillir du feedback.

G) La clôture du premier cours:
a) la présentation d'un "vrai" cours
ou
b) des consignes pour la suite

BLOC II : REDACTION D'UN SCENARIO DE PREMIER COURS

3 heures

A) Présentation d'un guide de préparation d'un premier cours.

B) Rédaction d'une ébauche chronologique de son premier cours.

C) Discussion sur une activité de sa planification

BLOC III : EVALUATION DE L'EXPERIMENTATION

3 heures

A) Présentation de l'activité vécue

B) Comparaison avec l'activité prévue

C) Evaluation de ses choix

Synthèse des expériences

Bilan de l'activité

L'Assomption

11.16

4. DÉROULEMENT DU COURS

Identifiez pour chaque unité fonctionnelle du cours (habituellement un bloc de 3 heures), le(s) objectif(s) spécifique(s) poursuivi(s), le contenu visé et l'approche pédagogique prévue.

INTRODUCTION (1 h 30)

- *Chaque participant présente le scénario habituel de son premier cours. Il indique les objectifs qu'il poursuit, les points forts, les points faibles, les aspects qu'il souhaiterait améliorer.*
- *Table-ronde.*

ÉTAPE 1 (1 h 30)

- *Définition de la problématique particulière au "premier contact" professeur/élève à partir des textes de McKeachie et Shulman.*
- *Travail en équipes*

ÉTAPE 2 (2 h)

- *Cours sur la communication.*
- *Présentation d'un ensemble d'exercices de "prise de contact".*
- *Application de 1 ou 2 exercices de "prise de contact".*

ÉTAPE 3 (1 h)

- *Présentation du Guide de rédaction du plan personnel d'intervention pour le premier cours de Robert Gauthier du Collège Lionel-Groulx.*
- *Echanges-discussion.*

ÉTAPE 4 (3 h)

- *Elaboration du scénario d'intervention pour la première semaine de cours.*
- *Travail individuel sous la direction de la personne-ressource.*

(Suite à la page suivante)

4. **DEROULEMENT DU COURS** (suite)

ÉTAPE 5 *(3 h)*

- *Chaque participant présente son scénario ainsi que les modalités retenues pour recueillir le feedback étudiant.*
- *Echanges-discussion.*

ÉTAPE 6 *(3 périodes de cours)*

- *Mise en oeuvre du scénario à l'occasion de la première semaine de cours de la session Hiver-1983.*

  Note: Ces 3 périodes de cours ne sont pas comptabilisées dans les 15 heures que dure l'activité PERFORMA.

ÉTAPE 7 *(3 h)*

- *Evaluation des résultats de la mise en oeuvre.*
- *Prospectives.*
- *Table-ronde.*

(Utilisez le verso de cette feuille, si nécessaire)

VALLEYFIELD
20.24

4. DEROULEMENT DU COURS

Identifiez pour chaque unité fonctionnelle du cours (habituellement un bloc de trois heures), le(s) objectif(s) spécifique(s) poursuivi(s), le contenu visé et l'approche pédagogique prévue.

A. Avant la tenue de l'activité

1ère étape: Chaque participant rédige pour lui-même et ses collègues ce qu'il a toujours fait comme enseignant lors d'une première rencontre avec un groupe d'étudiants.

2e étape: A partir d'un guide présenté par l'animateur, chaque participant élabore le plan d'une prochaine intervention auprès des étudiants.

Note: Dans le but de clarifier les intentions de chacun, ce guide tente de faire identifier par l'enseignant les objectifs (affectifs, cognitifs, organisationnels) qu'il vise, de lui faire élaborer une stratégie d'intervention et de lui faire construire une grille d'évaluation.

B. Lors de la tenue de l'activité

3e étape: Retour sur le plan général de l'activité et consignes particulières.

4e étape: Inventaire des attentes des étudiants lors d'un premier cours. Le but de cet inventaire est l'identification des préoccupations des étudiants dont on doit tenir compte.

4.1 En triade, recherche des éléments que les étudiants aiment voir apparaître lors d'un premier cours.

4.2 Synthèse par la personne-ressource

4.3 Question: est-ce que l'identification de ces éléments fait apparaître des objectifs nouveaux?

4. DEROULEMENT DU COURS (suite)

5e étape: Inventaire des composantes du premier cours

5.1 Brainstorming et feuilles géantes

5.2 Comparaison avec la production d'un autre groupe dans un autre contexte.

5.3 Synthèse de la personne-ressource

5.4 Question: est-ce que l'inventaire des composantes me permet de modifier mon scénario?

6e étape: Inventaire des données contextuelles nécessaires à la planification d'un scénario.

6.1 En triade, énumération de ces données

6.2 Synthèse par la personne-ressource

6.3 Question: est-ce que l'inventaire des données me permet de modifier mon scénario?

7e étape: Lecture du texte de Shulman (travail individuel)

8e étape: Synthèse, en groupe, du texte de Shulman en dégageant:

- l'amorce
- la phase de travail
- la clôture et la transition

9e étape: Suite aux acquis de la journée, retour sur le scénario établi précédemment (cette étape devrait être réalisée entre la fin de la première journée et le début de la seconde).

10e étape: En triade, le participant présente son scénario à ses coéquipiers.

- il rappelle son scénario initial
- il identifie les modifications apportées depuis (ainsi que

(Utilisez le verso de cette feuille, si nécessaire)

4. DEROULEMENT DU COURS (Suite)

les raisons)
- Il identifie l'aspect le plus intéressant ou celui qui devrait captiver le plus les étudiants
- Il identifie l'aspect le moins intéressant ou celui qui lui suscite le plus d'appréhension.

10e étape: Récupération en grand groupe du travail des triades et synthèse de la personne-ressource.

C) Après la tenue de l'activité

12e étape: Mise en application du scénario auprès d'un groupe d'étudiants.

13e étape: Rédaction d'une synthèse par chaque participant, où l'on retrouvera:

- une critique des objectifs poursuivis
- une critique du scénario, et de son déroulement
- une critique de la cueillette du feedback étudiant
- identification des modifications à apporter lors d'une application ultérieure

(Utilisez le verso de cette feuille, si nécessaire)

FX GARNEAU
12.37

4. DEROULEMENT DU COURS

Identifiez pour chaque unité fonctionnelle du cours (habituellement un bloc de 3 heures), le(s) objectif(s) spécifique(s) poursuivi(s), le contenu visé et l'approche pédagogique prévue.

Bloc 1 (6 heures): 10 janvier 1983

Objectifs spécifiques:

1- Enumérer des caractéristiques d'un premier cours;

2- Identifier les intentions des professeurs et les attentes des étudiants concernant le premier cours;

3- Formuler individuellement des objectifs spécifiques pour un premier cours de la session d'hiver 1983;

4- Décrire et analyser une démarche typique de premier cours;

5- Etablir un inventaire des pratiques habituelles concernant le premier cours.

Contenu:

1- Les caractéristiques d'un premier cours et l'impact du premier contact sur la suite de la relation;

2-3 Les objectifs d'un premier cours:

- . objectifs concernant le contenu du cours
- . objectifs concernant l'organisation du cours
- . objectifs concernant le climat du cours

4-5 Les composantes habituelles d'un premier cours:

- . présentation du professeur
- . présentation des étudiants
- . présentation du cours (plan de cours)
- . activités de démarrage

Approche pédagogique

1- Brainstorming et discussion;

2- Exercice en 2 sous-groupes (un représentant les professeurs et l'autre les étudiants) suivi d'une plénière et d'un exposé;

3- Exercice individuel;

4- Exercice individuel suivi de partage en sous-groupes;

5- Plénière, exposé, discussion.

(Suite à la page suivante)

4. DEROULEMENT DU COURS (suite)

Bloc 2 (6 heures): 13 janvier 1983

Objectifs spécifiques:

1- Etablir un répertoire d'activités ou de procédures permettant d'atteindre les objectifs identifiés précédemment;

2- Expérimenter certaines de ces procédures;

3- Identifier les principales données contextuelles dont le professeur doit tenir compte dans la planification d'un scénario d'intervention;

4- Planifier un scénario d'intervention pour un premier cours à partir des objectifs identifiés et des activités répertoriées.

Contenu:

1-2 L'approche «expérientielle» et les diverses composantes d'un premier cours:

- . les activités de présentation
- . les moyens de recueillir les attentes des étudiants
- . les façons de présenter et de négocier un plan de cours
- . les activités de démarrage et d'introduction
- . la conclusion du premier cours

3- Les données contextuelles et leur impact sur la dynamique du premier cours:

- . contexte physique (local, aménagement, etc.)
- . contexte temporel (durée, moment du jour et de la semaine, etc.)
- . composition du groupe (niveaux, concentrations, homogénéité, etc.)
- . expériences antérieures
- . le style d'enseignement et la matière enseignée
- . la personnalité et les valeurs du professeur

3- Les moyens d'aller chercher le feedback étudiant.

Approche pédagogique:

1- Exposé - discussion;

2- Exercices en groupe;

3- Exercice en triade suivi d'exposé-discussion;

4- Laboratoire (rédaction individuelle assistée).

Note: A la fin de cette étape un scénario écrit doit être remis.

(Utilisez le verso de cette feuille, si nécessaire)

4. DEROULEMENT DU COURS (suite)

Bloc 3 (3 heures): Semaine du 17 janvier 1983

- Expérimentation en classe du scénario rédigé;
- Rédaction d'un rapport-bilan suite au déroulement du premier cours.

Bloc 4 (3 heures): 22 janvier 1983

Objectifs spécifiques:

1- Présenter son expérimentation et les résultats obtenus;
2- Recueillir le feedback des collègues;
3- Identifier les points forts et points faibles;
4- Formuler des stratégies de rechange;
5- Identifier, s'il y a lieu, les nouvelles questions soulevées par ces expérimentations.

Contenu:

- Les présentations des participants.

Approche pédagogique:

- Discussions en triade suivies d'une plénière-discussion.

EDOUARD MONTPETIT
1852

4. DEROULEMENT DU COURS

Identifiez pour chaque unité fonctionnelle du cours (habituellement un bloc de 3 heures), le(s) objectif(s) spécifique(s) poursuivi(s), le contenu visé et l'approche pédagogique prévue.

Réunion pré-activité (3 heures)

. Chaque participant présente le scénario habituel de son premier cours et signale au groupe ses besoins, les points qu'il veut améliorer, ses questions reliées au thème.

. Mise en commun des attentes du groupe et présentation, par les animateurs, d'un déroulement possible.

Phase I - (3 heures) - facultative

. Suite à un besoin exprimé au cours de la pré-activité, présentation par les moniteurs et par les participants, de quelques mises en situation visant à faciliter la prise de contact avec les étudiants.

. Echanges - discussion

. Exercices à contenus interdisciplinaires visant à sensibiliser les participants à la variété des "situations d'amorces" qu'on peut utiliser dans un groupe, lors d'un premier cours.

La partie qui suit est le déroulement prévu au moment de l'envoi du dossier de présentation. Tout réaménagement serait signalé par un document ultérieur venant compléter cette section du dossier de présentation.

Phase II - travail personnel

. Lecture des textes distribués

. Conception, rédaction et dépôt, par chacun, du scénario complet d'un premier cours de la session d'automne 83.

. Dépôt de 3 questions prioritaires à discuter à l'occasion de la lecture des textes.

4. DEROULEMENT DU COURS (suite)

Phase III - feedback sur les scénarios (13 heures)

(Approfondissement de la problématique)

- Présentation et discussion en groupe de certains aspects. Scénarios déposés. Analyse plus approfondie d'au moins un élément jugé prioritaire par le participant. Cueillette de questions d'intérêt général autour du thème à l'étude qui présente un scénario. Discussion de points d'intérêt plus général pour le groupe.

Phase IV - Expérimentation

- Chaque professeur met en oeuvre son scénario en classe et prépare un rapport d'expérimentation.

Phase V - (3 heures)

Retour - Discussion sur les expérimentations - Echanges autour des questions soulevées précédemment et en cours d'expérimentation.

Collège Édouard-Montpetit

C.P.E.C.-PERFORMA

La Dynamique du premier cours

Rencontre de pré-activité (le 8 décembre 1982)

Partie formée de l'activité

I Objectif

Terminal

S'habiliter minimalement à planifier un premier cours, l'appliquer et opérer un bref retour critique sur son application.

Intermédiaires

1. Identifier les éléments importants de la littérature sur le sujet.
2. Planifier un scénario de premier cours:
   - qui précise les différents ordres d'objectifs poursuivis;
   - qui définit les composantes pertinentes;
   - qui tient compte des données contextuelles.
3. Recueillir le feedback étudiant sur ce premier cours.
4. Formuler un jugement personnel sur la qualité de ce premier cours.

II Déroulement général

1. Préparation d'un scénario.
2. Application et cueillette du feedback.
3. Retour sur l'application (dernière rencontre).

III Calendrier

1. 11 et 12 janvier.
2. 29 janvier (de 9h à 12h)?

Partie ouverte de l'activité

Approches pédagogiques, tâches et calendrier

Hypothèse A

(Formule appliquée aux collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx)

1. Examen du guide de rédaction du scénario (individuel).
2. Lecture des six (6) textes sur le sujet (individuel).
3. Rédaction du scénario (individuelle, avec possible consultation du conseiller pédagogique).
4. Remise du scénario (le vendredi, 9 janvier, pour fins d'examen par les responsables et de polycopie).
5. Analyse critique de chacune des productions individuelles (les 11 et 12 janvier).
6. Bref examen des modes de cueillette du feedback étudiant.
7. Ajustement du scénario et rédaction de l'instrument de cueillette du feedback étudiant (individuels, avec possible consultation du conseiller pédagogique).
8. Application du scénario (semaine du 17 au 21 janvier).
9. Rédaction du rapport d'application, avec support du guide de rédaction.
10. Rencontre d'échanges sur les applications.
11. Evaluation de l'activité.

Hypothèse B

Note: Selon cette hypothèse, les travaux débutent le mardi, 11 janvier seulement.

1. Exercices collectifs de la clarification (11 janvier).
2. Lecture dirigée des six (6) textes de références (individuelle, soirée du 11 janvier).

3. Echanges sur certains éléments des textes de références (12 janvier, a.m.)

4. Amorce de la rédaction du scénario (individuelle, avec possible consultation des personnes-ressources).

5. Echanges sur les problèmes de rédaction rencontrés par les participants.

6. Bref examen des modes de cueillette du feedback étudiant.

7. Rédaction finale du scénario et rédaction de l'instrument de cueillette du feedback étudiant (entre les 13 et 16 janvier).

8. Application du scénario,.. etc (cf. hypothèse A).

Avantages et inconvénients de chacune des hypothèses

	Avantages	Inconvénients
A.	• Longue période pour les productions personnelles • Echanges portant sur des projets concrets d'intervention. • Possibilité d'ajustement du scénario. • A l'expérience, production de scénarios divers.	• Production individuelle reposant sur une instrumentation minimale (lecture de textes et consultation). • Limite de temps pour l'analyse critique.
B.	• Outillage convenable avant la production personnelle. • Sécurité relative des participants. • Démarche plus collective.	• Période brève pour la production du scénario. • Impossibilité relative d'ajustement du scénario. • Echanges plutôt théoriques, quoique reposant sur les pratiques actuelles. • A l'expérience production de scénarios plus uniformes.

DYNAMIQUE DU PREMIER COURS

VICTORIAVILLE
16-64

OBJECTIFS	CONTENU	METHODE	CONSIGNES
• BLOC I Pré-activité			
ermettre au participant de onnaître les autres participants en lien direct avec le hème de l'activité.	Une brève description de comment chacun des participants commence son premier cours.	Bref exposé par chacun des participants. Feed-back des autres participants.	Tour de table informel, 4 minutes chacun.
ermettre au participant de onnaître le design de l'activité, d'y réagir et d'y apporter des modifications s'il y lieu.	Le design de l'activité.	Présentation informelle du design et lecture active.	Droit de parole.
• BLOC II Préparation			
xplorer la notion de premier ours, en connaître les tapes et les caractéristiques.	Le premier cours selon Webert McReachie et Shulman.	Lecture individuelle Travail en sous-groupe - mes réactions et impressions - le lien avec comment je fais mon premier cours - préparation de questions de clarification Travail en grand groupe - classification et discussion s'il y a lieu	20 min. 40 min. 30 min.
'entendre sur une stratégie e présentation du premier ours.	Un modèle de stratégie présenté par les animateurs.	Présentation d'un (des) modèle(s) par les animateurs. -Réactions et impressions.	90 min.
'entendre sur un modèle de résentation du premier cours.	Un modèle de présentation présenté par les animateurs.	S'il y a lieu, prise de décision sur un (des) nouveau(x) modèle(s) à partir des suggestions des participants.	

OBJECTIFS	CONTENU	METHODE	CONSIGNES
■ BLOC III Le scénario			
réparer un scénario individuel de premier cours à artir du modèle de stratégie le présentation.	Le scénario de chaque participant à partir des modèles et des notions de premier cours.	Préparation individuelle. - aide des animateurs s'il y a lieu.	
résentation et analyse des cénarios individuels.	Les scénarios de chacun des participants.	- Présentation, description des scénarios. - Identification des principales difficultés rencontrées lors de la préparation. - Précision du principal objectif visé. - Réactions des autres participants. - Corrections du projet.	Temps limite pour chacun, définir à partir du nombre de participants.
■ BLOC IV Expérimentation			
artager les différents vécus iés à l'expérimentation d'un remier cours.	Les commentaires des participants et des étudiants. Les projets.	Mise en commun d'une façon informelle.	Temps limite
érifier le degré de réalisation du projet ainsi que le egré de satisfaction des étudiants.			

LIMBILOU
27-2

CANEVAS DU PREMIER COURS (PCS-125)

TITRE LOCAL : LE PREMIER COURS DE LA SESSION: COMMENT EN TIRER LA MEILLEURE PART?

CHEMINEMENTS DU COURS

	OBJECTIFS GENERAUX	OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENU	METHODOLOGIE
BLOC 1:	1.0 Sensibiliser le professeur aux différents aspects de la problématique d'un premier cours.	1.1 Identifier les préoccupations dont il faut tenir compte lors du premier cours de la session.	1.1.1 Les attentes et les besoins des élèves et du professeur lors d'un premier cours.	1.1.1.1 Travail en sous-groupes (professeurs-élèves) pour identifier et confronter les données des deux groupes. Visionnement du vidéo.
		1.2 Nommer les composantes possibles dont doit tenir compte la planification d'un scénario d'intervention.	1.2.1 Les données contextuelles de la clientèle - de la nature du cours et du style d'enseignement que commande la discipline.	1.2.1.1 Travail en équipes et synthèse au tableau.
		1.3 Formuler les objectifs à retenir lors de la prestation d'un premier cours.	1.3.1 Des éléments du système d'un premier cours: contact - le cours - le plan d'étude - les apprentissages prévus - le lien avec les acquis.	1.3.1.1 Exposé théorique en complément (si nécessaire) des deux premières parties.
		1.4 Elaborer un scénario-type d'intervention dans un premier cours.	1.4.1 Organisation prioritaire des objectifs et du contenu du scénario à partir de l'inventaire précédent.	1.4.1.1 Synthèse à réaliser en plénière. 1.4.1.2 Choix prioritaire des objectifs personnels.

DEROULEMENT DU COURS

	OBJECTIFS GENERAUX	OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENU	METHODOLOGIE
BLOC II:	Bloc de lectures obligatoires.			
BLOC III:	2.0 Habiliter le professeur à rédiger un scénario d'intervention pour un premier cours.	2.1 Inventorier les éléments personnels retenus pour la rédaction du scénario du premier cours.	2.1.1 Synthèse des lectures obligatoires.	2.1.1.1 Compte-rendu des lectures obligatoires à partir d'une grille de lecture. Collecte en plénière.
		2.2 Rédiger un scénario personnel d'intervention pour le premier cours.	2.2.1 Le matériel accumulé précédemment: objectifs-modalités d'application - cueillette du feedback des étudiants.	2.2.1.1 Travail en sous-groupes de disciplines ou d'affinités. Possibilité de travail individuel.
		2.3 Présenter brièvement le scénario élaboré.	2.3.1 Travail de composition personnelle.	2.3.1.1 Présentation brève de chaque scénario au groupe de participants.
		2.3 Reconstruire le scénario personnel modifié.	2.4.1 Les contenus des scénarios des autres participants. Les outils d'intervention (ex. stratégies-technique...).	2.4.1.1 Travail individuel.
BLOC IV:	Mettre en oeuvre le scénario élaboré lors de la première semaine de cours.			
BLOC V:	3.0 Evaluer les résultats de la mise en oeuvre du scénario.	3.1 Critiquer le déroulement de l'application du scénario.	3.1.1 Les objectifs poursuivis-l'application concrète des activités prévues - la cueillette des réactions des étudiants.	3.1.1.1 Collecte collective des points positifs - des points négatifs - des questions restées sans réponse.
		3.2 Modifier le scénario compte tenu des critiques faites.	3.2.1 Les éléments négatifs et problématiques détectés.	3.2.1.1 Travail personnel.

Susciter l'intérêt

Présentation de deux communications
diffusées aux professeurs,
question de publiciser le thème
d'un perfectionnement éventuel

memo

A: tous les professeurs

DE: Pierre Matteau, conseiller pédagogique

DATE: Le 10 août 1981

OBJET: Un accueil chaleureux

A la demande du Comité "Accueil 81", je vous soumets dans le texte qui suit un certain nombre d'éléments qui pourraient faire partie d'un premier contact avec un groupe d'étudiants.

Il faudrait bien sûr tenir compte des caractéristiques mêmes du groupe:

- Ces étudiants en sont-ils à leur première session au cégep?
- Connaissent-ils déjà les services offerts aux étudiants?
- Les étudiants vous connaissent-ils déjà?
- Etes-vous le premier professeur qu'ils rencontrent depuis leur arrivée au cégep?

Ce sont là des questions qui orienteront différemment votre accueil.

Pour tous les étudiants, un certain nombre de questions se posent et méritent qu'on s'y arrête avec beaucoup d'attention.

- Qu'est-ce qu'on verra dans ce cours? A quoi ça sert dans le programme?
- Est-ce un contenu de formation générale? spécifique?
- Quelles sont les exigences du cours? du professeur? du programme?
- Quelles sont les échéances, les modes d'évaluation?
- Y a-t-il des conseils spécifiques propres à l'organisation du travail?
- Où et quand peut-on rencontrer le professeur?
- Connaissent-ils les services que leur offre le Collège (API, C.O., S.A.E., Santé, etc.)
- Quoi faire quand ça ne va plus?
- etc. etc.

Dans le cas des étudiants qui en sont à leur premier contact avec le milieu collégial, essayons d'imaginer le type de questions que ceux-ci peuvent se poser.

- Comment ça se passe une session au cégep?
- Quelles sont les principales différences entre le régime pédagogique du secondaire et celui du collégial? Les cours? Les abandons de cours? Les changements d'orientation? Les contacts avec les confrères, avec les professeurs, avec les autres services de la maison?
- A qui peut-il se référer en cas de problème?
- etc. etc.

Dans le cas des étudiants qui sont déjà familiers avec le niveau collégial.

- Y a-t-il eu des modifications au coeur de la concentration?
- Quels sont les professeurs qu'ils auront à rencontrer?
- Quels sont les services offerts par la concentration?
- Où en sont-ils dans leur cheminement?
- Où se situe ce cours dans leur cheminement?
- etc. etc.

Certains professeurs aimeront peut-être parler d'eux-mêmes, de leur famille, de leurs loisirs, etc.

D'autres voudront savoir qui sont leurs étudiants:

- D'où viennent-ils?
- Pourquoi avoir choisi La Pocatière?
- Habitent-ils chez leurs parents? Si non, en sont-ils à leur première expérience hors du foyer familial?
- Quels sont les sports qu'ils pratiquent? qu'ils aiment?
- Y a-t-il des questions qui les inquiètent?
- etc. etc.

Ces questions ne sont certes pas limitatives, bien au contraire. Elles se veulent des pistes, rien de plus. A chacun de s'en servir, de les modifier, de les adapter à sa personnalité.

Toutefois, il ne faudrait peut-être pas oublier qu'un climat de confiance favorise les contacts et que de ce climat peut souvent dépendre le succès ou l'échec d'une session, voire même d'une orientation. Ce climat, il dépend de chacun de nous et il suffit parfois de peu de choses pour le susciter. A nous d'y veiller.

Bonne année scolaire et bienvenue chez vous.

Pierre Matteau
conseiller pédagogique

PM/de

LE PREMIER COURS DE LA SESSION: COMMENT EN TIRER LE MEILLEUR PARTI?

ou quelques «questionculess» impertinentes à la dynamique du premier cours.

A ceux et celles qui se sentent en veine d'interroger la dynamique du premier cours de la session, je soumets quelques questions qui ont pour but de soulever des éléments de la problématique de ce premier cours. Soumettre ces interrogations à votre attention, c'est en particulier provoquer une sorte de «déséquilibre» au sens piagétien du terme de manière à faciliter la mise en marche d'une réflexion sur cet événement important que constitue la première rencontre avec les élèves d'un cours, au début de la session.

Voici donc, sans prétention aucune, quelques «questionculess» qui peuvent surgir relativement au premier cours:

- le taux d'abandon ut d'échecs dans un cours est-il un symptôme d'un mauvais départ au premier cours?
- quels sont les phénomènes psycho-sociologiques sous-jacents à la dynamique du début d'un nouveau cours pour l'élève? pour le professeur?
- quelles sont les tâches et quelles sont les responsabilités du professeur dans l'accueil, la mise en train, la cueillette des réactions des étudiants, lors d'un premier cours en début de session?
- comment établir la problématique du moment privilégié que constitue le premier contact avec les élèves? Comment exploiter ce moment?
- le premier cours de la session pourrait-il viser à communiquer à l'élève certaines informations? à recueillir certains renseignements sur ces mêmes élèves? à les intéresser au cours que je me dispose à entreprendre avec eux? à amorcer la création d'un climat favorable? à rassurer l'élève?
- le premier cours de la session peut-il comporter des objectifs affectifs?

.../

- la première rencontre avec les élèves au début de la session ne serait-elle pas le lieu par excellence pour manifester à l'étudiant qu'il est le moteur principal de ses apprentissages? Comment enclencher, dès ce premier cours, une démarche personnelle vers l'autonomie?

- mon plan de cours, est-ce une proposition ouverte ou fermée? Des choses négociables? Des activités alternatives?

- en filigrane, derrière les questions réellement posées au professeur, se peut-il qu'il y en ait qui ressemblent à celles-ci: es-tu rigide? exigeant? vas-tu vraiment essayer d'aider les élèves? es-tu facilement énervé? es-tu une «vraie» personne autant qu'un prof? peux-tu accepter la critique? est-ce que je peux compter sur ta fermeté pour avancer?

Voilà le contenu de mon questionnement impertinent!

La session de perfectionnement qui porte sur le premier cours, dans Performa, constitue une réflexion qui porte sur ces thèmes.

Jean-Marie Morand
Conseiller pédagogique

Collège de Limoilou,
Décembre 1983.

2e partie

LES THÈMES TRAITÉS DANS L'ACTIVITÉ

- Pratique habituelle des professeurs lors d'un premier cours
- Attentes et besoins lors d'un premier cours
- Objectifs visés au premier cours
- Facteurs conditionnant la planification d'un premier cours
- Phase des présentations
- Plan de cours
- Feedback des étudiants
- Évaluation du premier cours

Pratique habituelle

Généralement, le premier thème abordé au début de l'activité, éventuellement dès lors de la rencontre pré-activité.

Vous trouverez dans cette section:

- Un exercice pour effectuer la description de la pratique habituelle, accompagné d'un exemple et d'un guide de rédaction

- Une suggestion pour la mise en commun des pratiques avec un exemple d'une compilation

- Une suggestion pour élargir le portrait de la pratique habituelle dans votre collège.

Description de sa pratique habituelle

Objectif: Tracer un portrait de sa façon habituelle de commencer un trimestre.

Rationnel: Par la description de sa pratique, il est possible de déterminer le style d'intervention du professeur afin que dans l'élaboration d'un nouveau scénario de cours:

1. il respecte ce style,
2. il utilise les pratiques qu'il juge efficaces et qu'il investisse éventuellement dans leur développement,
3. il identifie les pratiques qu'il souhaite modifier,
4. il puisse discuter des objectifs visés par ses moyens habituels.

Consigne:
- Par écrit, énumérer chronologiquement les activités du premier cours*,
- ne pas en expliquer le déroulement,
- ne pas les justifier,
- formuler brièvement, sur une seule ligne, chaque activité,
- temps: 5-10 minutes.

ou

Consigne:
- Compléter le formulaire ci-joint (élaboré par Brian Tobin, F.-X.-Garneau)

*Ci-après: Un exemple d'une planification qu'un participant a décrit dans une activité.

Exemple:

Portrait de ma pratique actuelle

- Je dis bonjour aux étudiants et me présente.
- Avec la liste des étudiants, je vérifie la composition de ma classe.
- Je distribue le plan de cours et laisse quelques minutes pour en prendre connaissance.
- J'explique succinctement le contenu du document.
- Je réponds aux questions des étudiants.
- Nous nous "entendons" sur les modes d'évaluation.
- Je fournis des informations complémentaires:
  - ma disponibilité - bureau - téléphone -
  - le matériel à se procurer,
  - le centre de documentation du département,
  - etc.
- Je débute un vrai cours en vérifiant dans un exercice les connaissances préalables.
- Si le temps le permet, j'introduis le premier chapitre de mon contenu.

DYNAMIQUE DU PREMIER COURS

PERFORMA

Hiver 1983

DESCRIPTION ET AUTO-EVALUATION D'UN PREMIER COURS

Cet exercice consiste à décrire et à évaluer la formule que vous utilisez habituellement pour démarrer une session. Il est possible que vous n'utilisiez pas toujours la même formule. Dans ce cas, il est recommandé de choisir le cours que vous aimeriez améliorer ou alors de décrire le cours qui est le plus représentatif de votre «style» de démarrage.

IDENTIFICATION DU COURS: _____

CLIENTELE HABITUELLE: (nombre d'étudiants, provenance et caractéristiques) _____

_____

_____

Décrivez, le plus en détail possible, tout ce que vous pouvez observer concernant le déroulement du premier cours identifié:

A) AVANT LE COURS: (Comment vous sentez-vous? Vous préparez-vous d'une façon quelconque? Habillement? Etc.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

B) AU TOUT DEBUT: (A quelle heure et comment "entrez"-vous? Quelles sont vos premières paroles et actions? Comment vous présentez-vous? Que font les étudiants? Etc.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

C) PENDANT LE COURS: (Déroulement chronologique, durée, aménagement physique, matériel utilisé et distribué, attitudes non verbales, climat habituel, réactions et rôles des étudiants, etc.)

D) A LA FIN DU COURS: _____

Quelles sont, s'il y a lieu, vos principales insatisfactions concernant la prodédure que vous venez de décrire?

1. _____
2. _____
3. _____

Qu'appréciez-vous le plus dans votre procédure?

1. _____
2. _____
3. _____

Que souhaiteriez-vous surtout améliorer?

1. _____
2. _____
3. _____

BT/ca
83-01-04

Brian Tobin

Mise en commun des pratiques individuelles

Objectif : Partager une expérience commune.

Rationnel de l'exercice :
- Construire progressivement la liste des composantes essentielles dont on doit tenir compte dans la planification d'un premier cours.
- Donner l'occasion aux participants d'entendre les pratiques habituelles de leurs collègues afin de formuler des commentaires judicieux lors de la présentation de leur scénario expérimental.
- Créer une première occasion d'échanges, non seulement pour former un groupe, mais aussi pour constater à la fois la quantité de pratiques communes et la diversité des stratégies.
- Éventuellement cette mise en commun peut être une première source d'idées nouvelles pour son futur scénario.

Consignes :
- Tour de table.
  Chacun fait état de sa pratique en disant au groupe ce qu'il a écrit.
  Le responsable dressa, au tableau, au fur et à mesure des exposés, un tableau de fréquences* des activités tenues par les professeurs.
- Synthèse: Regroupement par catégories des pratiques compilées.
  Constat: la majorité fait,
  quelques-uns font,
  personne ne fait.
- Temps: environ une heure, (suivant le nombre de participants et la place laissée aux questions).

* Ci-après: un exemple de cette compilation effectuée dans une activité.

Nos pratiques pédagogiques

Compilation des pratiques individuelles: 15 participants

1- Le professeur se présente 15
2- Le lien entre mon cours et les autres cours 10
3- Distribuer plan de cours 15
4- Je répète les coordonnées du cours 8
5- J'explique le fonctionnement du cours (théorie-laboratoire) 15
6- Présente le plan de cours 15
7- Test sur les capacités à faire le cours 2
8- Je fais remplir un questionnaire d'identification 3
9- J'explique les comportements attendus 2
10- Je parle des comportements sécuritaires 4
11- Je manifeste aux étudiants les intérêts - l'importance du cours 14
12- Identification des étudiants (l'étudiant se lève par exemple) à partir d'une fiche écrite 1
13- Disponibilité du professeur et des lieux de rencontre 13
14- Je définis le type de relations souhaitées professeur-étudiants 7
15- Les étudiants se présentent 1
16- Je commence le cours 10
17- Je demande le feedback des étudiants 11
18- Je signale le matériel requis 14
19- Les étudiants définissent par écrit les rôles du professeur et des étudiants 1
20- J'explique aux étudiants le pouvoir de modifier le plan de cours 1
21- Distinguer mes objectifs - leurs objectifs 1

Nos pratiques pédagogiques

Compilation des pratiques individuelles: 15 participants

1- Le professeur se présente 15
2- Le lien entre mon cours et les autres cours 10
3- Distribuer plan de cours 15
4- Je répète les coordonnées du cours 8
5- J'explique le fonctionnement du cours (théorie-laboratoire) 15
6- Présente le plan de cours 15
7- Test sur les capacités à faire le cours 2
8- Je fais remplir un questionnaire d'identification 3
9- J'explique les comportements attendus 2
10- Je parle des comportements sécuritaires 4
11- Je manifeste aux étudiants les intérêts - l'importance du cours 14
12- Identification des étudiants (l'étudiant se lève par exemple) à partir d'une fiche écrite 1
13- Disponibilité du professeur et des lieux de rencontre 13
14- Je définis le type de relations souhaitées professeur-étudiants 7
15- Les étudiants se présentent 1
16- Je commence le cours 10
17- Je demande le feedback des étudiants 11
18- Je signale le matériel requis 14
19- Les étudiants définissent par écrit les rôles du professeur et des étudiants 1
20- J'explique aux étudiants le pouvoir de modifier le plan de cours 1
21- Distinguer mes objectifs - leurs objectifs 1

Enquête sur les pratiques des collègues

Objectif : Répertorier les pratiques de premiers cours les plus couramment utilisées.

Rationnel: Cette enquête est soit une alternative au tour de table habituel des mises en commun, soit un élargissement du portrait des pratiques du milieu. Essentiellement, cet exercice a les mêmes vertus et poursuit les mêmes objectifs que la mise en commun décrite dans les pages précédentes.

Consignes: Chaque participant interroge des collègues:

a) dans son département exclusivement pour obtenir un portrait par discipline,

ou b) au gré de ses connaissances et des circonstances, peu importe les disciplines.

Éventuellement fixer un nombre minimum d'interviews à effectuer.

Pour l'enquête et la mise en commun: procédures identiques ou semblables à celles de l'exercice précédent.

Attentes et besoins

Cette courte section présente:

- Trois suggestions d'exercices pour arriver aux mêmes fins: l'expression des attentes des professeurs et des étudiants face à un premier cours

- Un exemple des résultats de ces exercices

- Deux façons de comparer ses résultats avec des commentaires des étudiants

Attentes et besoins lors d'un premier cours

Objectif: Faire ressortir les attentes et les besoins des professeurs et des étudiants face à un premier cours d'une session.

Rationnel: L'expression de ses perceptions permet:
a) de mesurer l'écart et les similitudes entre les deux groupes,
b) de préciser dans un deuxième temps les objectifs à poursuivre lors de cette première rencontre.

Moyens: Suggestions de deux thèmes à travailler:
1. expression des attentes,
2. comparaison avec les commentaires des étudiants.

1. Expression des attentes
Trois façons différentes d'arriver aux mêmes fins.

A) Exercice provenant de Limoilou:
. Formation de quatre sous-groupes:
- deux groupes jouent les professeurs,
- deux groupes jouent les étudiants.
. Tâche: nommer a) ce que j'attents - je souhaite - ce que je veux qui se passe dans un premier cours,
b) ce que je ne veux pas qu'il arrive.
. Synthèse: Mettre en parallèle les besoins et attentes des professeurs avec ceux des étudiants.
*exemple ci-après.

ou B) Exercice provenant de Sherbrooke:
. Brainstorming en grand groupe en jouant dans un premier temps les professeurs, dans un deuxième les étudiants.
. Valable pour un groupe restreint de participants quand l'exercice A n'est pas possible.

ou C) Exercice provenant de F.-X.-Garneau:

À quoi je m'attends. (30 minutes)

Préambule:

- Nous vivons actuellement une situation réelle de premier cours,
- elle diffère des cours réguliers par plusieurs aspects:
  - c'est un atelier de perfectionnement et non un cours,
  - adultes-enseignants et non adolescents-étudiants,
  - 15 heures et non 45 heures (intensif)
  - il y a eu rencontre préparatoire et distribution d'un projet d'atelier,
- je ne peux donc pas traiter ce premier cours exactement comme je traiterais le premier 3 heures d'un cours régulier,
- j'aimerais toutefois savoir, avant de débuter, à quoi vous vous attendiez concernant ce premier contact.

Il s'agit de profiter de l'occasion pour réfléchir (brièvement) à ce que nous attendons d'un premier cours (ou contact).

Consigne:

- Ma question est la suivante:
  Spontanément en venant ici ce matin, comment imaginiez-vous la première partie du cours? Que vous attendiez(dez)-vous à ce que je fasse? (au moins les trois premières choses):
- exercice individuel écrit (5 minutes),
- liste au tableau (10 minutes),
  exemple des éléments recueillis:
  - Me présenter
  - Vous faire présenter
  - Rappeler les démarches déjà entreprises (réunion)
  - Vous demander vos attentes
  - Présenter un plan de travail
  - Commencer par une activité
  - Débuter la matière (exposé)

Observations: Qu'observez-vous? (5 minutes)

1. On a tous une conception (plus ou moins explicite) de ce qu'est un premier cours.
2. Cette conception varie (peu?) avec les individus.
3. Certains points sont cependant communs. Exemple:
   - . présentation,
   - . lignes directrices,
   - , aboutir.

Discussion: Vos étudiants réagissent-ils différemment lors de "votre" premiers cours?

2. Comparaison avec les commentaires des "vrais" étudiants

Objectif: Confronter ses perceptions avec une certaine réalité.

Moyens: Deux suggestions:

A) Enregistrement d'un vidéo:

- Dans un collège (Limoilou, pour ne pas le nommer) on a interviewé quelques étudiants à la sortie d'un premier cours.
- Visionnement de la bande (après l'exercice de l'expression des attentes) avec la grille d'observation suivante:
  1) ce qu'ils souhaitent,
  2) ce qu'ils veulent voir éliminer,
  3) ce qui me frappe en dehors de ces deux points.

  N.B.: Ce vidéo n'est pas disponible pour l'exportation... mais vous pouvez produire le vôtre.

B) Interview d'étudiants:

- Expérience de Robert Gauthier:

  Il a interrogé quatre étudiants. Ils disent:

  . Quel genre de prof aurai-je?

  . Quels étudiants font partie du groupe (j'en connais?)

  . De quelle façon serai-je évalué?

  . À quelle heure ça finit?

- Même démarche de la RL de Sherbrooke:
  Outre les éléments repérés par M. Gauthier (qui se confirment) les sept étudiants interviewés ont ajouté:
  . Y aura-t-il des travaux de session à produire?
  . Quelles sont mes chances de réussir ce cours?
  . Quelle quantité de travail aurais-je à fournir?
  . Peut-on apporter des modifications à l'horaire?

. Donc, possibilité de faire votre petite enquête personnelle, non représentative, non formelle, non structurée, mais riche de renseignements.

. Lieux suggérés: - cafétéria,
  - corridors.

EXEMPLE

Attentes et besoins des étudiants (face au 1er cours)

1- Que le cours soit intéressant
2- Que le professeur soit gentil - accueillant - rieur...
3- Que le professeur soit dynamique
4- Que les consignes entourant le cours soient claires
5- Que le professeur soit ponctuel
6- Que le plan de cours soit structuré
7- Que la matière proposée soit à jour
8- Que le professeur soit compétent
9- Que les étudiants soient entendus par le professeur
10- Les étudiants veulent être reconnus - salués par le professeur en dehors des cours
11- Que le professeur n'ait pas de préjugés
12- Les étudiants veulent jouer - rire au premier cours
13- Que le professeur parle de lui au premier cours
14- Que le professeur soit disponible
15- Qu'il y ait un échange entre les étudiants au premier cours
16- Que le professeur donne le mode détaillé de l'évaluation au premier cours
17- Que le professeur soit abordable
18- Que le professeur respecte chacune des personnes

Attentes et besoins des professeurs (face au premier cours)

1- Que les étudiants soient là
2- Que les étudiants «embarquent»

../

3- Que les étudiants comprennent et respectent les consignes

4- Que les étudiants s'imposent une discipline personnelle

5- Que les étudiants utilisent les consignes écrites dont ils disposent

6- Que les étudiants fassent les travaux d'appoints sans contrôle

7- Que les étudiants participent et prennent de l'initiative

8- De la ponctualité

9- Que les étudiants écoutent attentivement

10- Que les étudiants prennent plaisir au cours

11- Besoin d'être appréciés par les étudiants

12- Besoin d'établir, de fonctionner dans un climat d'amitié avec les étudiants

13- Besoin d'être exigeant (c'est différent de «autoritaire»)

Jean-Marie Morand
Collège de Limoilou
Janvier 1984

Objectifs du premier cours

Une section essentielle permettant d'encadrer la formulation par les professeurs des objectifs qu'ils souhaitent atteindre lors de leur première rencontre avec les étudiants

Vous y trouverez:

- La description de trois approches pour établir ces objectifs

- Un exemple des objectifs les plus fréquemment visés

- Une courte présentation des quatre objectifs les plus "populaires"

Les objectifs du premier cours

1

Objectif: Préciser dans des phrases courtes et précises les objectifs à viser lors d'une première rencontre avec les étudiants.

Rationnel: Exercice jugé nécessaire et très important dans chaque design pour:
- clarifier ses intentions,
- assurer une planification judicieuse de ses activités,
- tenir compte des besoins et attentes de chacun, professeurs et étudiants.

Moyens: Vous trouverez ci-dessous différentes façons d'arriver aux mêmes fins.

A) Approche développée à Limoilou:
Établir les objectifs à viser lors d'un premiers cours

Compte tenu des inventaires faits aux étapes précédentes:
. quels objectifs doivent être atteints à un premier cours?

Technique: en sous-groupes(4)

Tâche:
1. quels objectifs il faut privilégier,
2. justification du choix des objectifs,
3. ordonner (par ordre de priorité) les objectifs à atteindre,
4. rédiger un scénario-type,
5. nommer les éléments du contenu opérationnel des objectifs.

Temps: 30 minutes.

Traitement: rédaction en commun d'un scénario-type.

Méthode:
- collectionner l'objectif no 1 de chaque équipe (tableau de fréquence),
- collectionner l'objectif no 2 de chaque équipe (tableau de fréquence),
- justification collective de cet ordre de priorité.

B) Approche développée à F.-X.-Garneau:
Les objectifs du premier cours

Nous allons commencer par expliciter les objectifs d'un premier cours:
- Quelles sont mes intentions lors du premier cours?
- Qu'est-ce que je vise et qu'est-ce que j'attents?
- À quoi ça sert un premier cours?

Nous allons ici tenir compte des objectifs des deux partenaires en cause: PROFESSEURS et ÉTUDIANTS. Ont-ils les mêmes attentes et objectifs?

1- Exercice: Division en deux sous-groupes:
Groupe A: LES PROF
- C'est quoi un bon premier cours?
- Nommer trois objectifs qu'on peut poursuivre lors du premier cours.

Groupe B: LES ÉTUDIANTS
En vous servant de votre expérience d'étudiants:
- C'est quoi un bon premier cours?
- Nommez trois attentes que vous avez face au prof.

Plénière:
- Listing des objectifs et attentes,
- Observations: . Est-ce que ça concorde?
. Est-ce tous du même niveau?
. Comment ça se regroupe?

2- Présentation: Typologie des objectifs:
*Document synthèse rédigé par Brian Tobin ou référence au texte de Robert Gauthier et Georges Beaulieu.

Commentaires: Les typologies, quelles qu'elles soient, font ressortir l'importance
1) d'avoir des objectifs CLAIRS et EXPLICITES,
2) d'avoir des objectifs VARIÉS,
(tenir compte des trois aspects),
3) de COMMUNIQUER ces objectifs à l'étudiant.

3- Discussion:
Y a-t-il des objectifs MEILLEURS que d'autres?

4- Rédaction de ses objectifs:
Il reste maintenant à chacun(e) d'entre vous à décider quels objectifs il poursuivra dans le premier cours de la semaine prochaine. Il s'agit d'une version prélimianire qui pourra être modifiée ultérieurement lorsqu'on aura parlé des moyens et des facteurs à considérer. Donc:

- Consigne: -Quels sont les objectifs que vous aimeriez poursuivre dans votre premier cours, même si vous ne savez pas encore exactement comment vous y prendre ni si c'est réalisable? ou, en d'autres termes:

. Complétez la phrase:
"Je considérerais avoir réussi mon premier cours si..."

. ou autre formulation:
"Au premier cours, si je parvenais à ---, je serais satisfait(e)."

. Échanges en grand groupe:
lecture de chaque phrase en tour de table,
par les questions et les commentaires, précision de cet objectif général en deux ou trois objectifs spécifiques.

C) Approche développée au Vieux-Montréal:

1- Les types d'objectifs:
   Mini-exposé: Les objectifs de type cognitif, affectif et organisationnel, avec un exemple pour chacun.

2- Inventaire des objectifs possibles:
   a) Travail en dyades: chacune rédige cinq objectifs possibles poursuivis par les professeurs lors du premier cours, sans s'occuper des types d'objectifs.
   b) Récupération des productions: un membre de chaque dyade présente cinq objectifs qu'on inscrit sur des feuilles géantes pré-identifiées selon les types (cogn. - aff. - organ.)
   c) Individuellement: chacun retient les objectifs significatifs pour lui et éventuellement complète sa liste.

Exemple:

Mes objectifs d'un premier cours.

Les professeurs disent:

- Créer un climat.
- Échanger avec les étudiants.
- Créer une bonne impression.
- Illustrer son cours.
- Présenter son contenu du semestre.
- Exposer ses objectifs.
- Présenter les modes d'évaluation.
- Négocier.
- Recueillir du feedback des étudiants.
- Connaître leur motivation.
- Mesurer leurs connaissances antérieures.
- Présenter les règles et consignes.
- Situer le cours dans le programme.
- Exposer ses méthodes et valeurs pédagogiques.
- Présenter l'équipement et la documentation.
- S'entendre sur des horaires.

Solange Ducharme
Collège de Sherbrooke
Janvier 83

DYNAMIQUE DU PREMIER COURS

PERFORMA

HIVER 1983

LES OBJECTIFS D'UN PREMIER COURS

Bien qu'il existe de nombreuses variations sur le thème du premier cours, certains objectifs semblent rallier la majorité des enseignants.

1) Communiquer à l'étudiant certaines informations

Les étudiants attendent généralement du professeur des informations, lors du premier cours, concernant:

- le contenu du cours, la matière, le programme, les objectifs;
- l'organisation du cours, l'évaluation, les travaux et examens et autres exigences du professeur;
- le professeur lui-même (son expérience, son style, sa disponibilité, etc.)

2) Recueillir certains renseignements sur les étudiants

Le professeur a parfois besoin lui aussi de certaines informations concernant son groupe et sa composition. Les renseignements le plus souvent demandés sont:

- noms;
- provenance des étudiants (concentrations, niveaux);
- connaissances et pré-requis des étudiants;
- attentes et intérêts.

3) Intéresser l'étudiant au cours

C'est la partie «motivation» ou «vente» du cours. Les principaux moyens de motivation étant de:

- parler de son propre enthousiasme envers le cours;
- poser des questions ou soulever des problèmes auxquels le cours tentera de répondre;
- relier le contenu du cours à l'actualité ou au monde du travail, montrer comment le cours sera utile;

- faire ressortir les éléments «populaires» du cours (travail, laboratoire, excursion, etc.)

4) Amorcer la création d'un climat favorable

Plusieurs professeurs consacrent de l'énergie à l'opération «dégel» du groupe, reconnaissant l'influence du climat sur l'apprentissage. Il s'agit ici de briser la glace:

- entre les étudiants;
- entre le professeur et le groupe.

Ces quatre (4) grands objectifs ne constituent évidemment pas une liste exhaustive. De plus, chaque objectif pourrait (et gagnerait à) être précisé ou décomposé en sous-objectifs plus spécifiques. Ils donnent cependant un aperçu de ce à quoi un premier cours peut servir. À chacun, il va de soi, de déterminer ses propres priorités compte tenu du contexte de son enseignement. Enfin, les modalités d'atteinte de ces objectifs seront aussi importantes à considérer et à explorer ultérieurement.

BT/ca
83-01-04

Brian Tobin
(inspiré d'un document de Georges Beaulieu et Robert Gauthier, Collège Bois-de-Boulogne, 1981)

Facteurs conditionnant la planification

Après avoir précisé les objectifs d'un premier cours, les professeurs, avant de planifier leur intervention ont besoin d'analyser leur situation spécifique.

Pour les supporter dans l'identification des facteurs qui conditionneront leurs choix, cette section vous offre:

- Une liste des questions qui préoccupent généralement les professeurs lorsqu'ils pensent à leur premier cours
- Une suggestion pour faire le tour des "données contextuelles"
- Un exercice pour dresser la liste des éléments de contenu d'un premier cours
- Un guide pouvant servir d'aide-mémoire aux professeurs afin de tenir compte de tout ou presque et ainsi planifier plus facilement son premier cours.

QUESTIONS CONCERNANT LE PREMIER COURS

- Durée du premier cours;
- Contenu;
- Quoi faire quand l'horaire commence par des travaux pratiques?
- Quoi faire quand plusieurs professeurs donnent un même cours?
- Comment briser la glace quand les étudiants se connaissent déjà ou pas?
- Quoi faire quand ton cours a mauvaise réputation?
- Quoi faire quand l'horaire ne nous favorise pas?
- Quoi faire durant les 5 premières minutes?
- Quand commencer?
- Quand rentrer dans le local?
- Comment s'habiller?
- Quoi faire avec les silences?
- Quoi faire avec les retardataires?
- Quoi faire face aux questions sur la grève?
- Comment disposer les tables?
- Quoi dire quand un étudiant nous demande si on est nouveau?
- Quoi dire de nous-mêmes?
- Quoi faire avec le trac?
- Comment concilier les besoins et le programme?
- Comment présenter le plan de cours? (plan de cours ouvert-fermé)

/ca

81-01-10

Les données contextuelles

Objectifs: Identifier les données contextuelles ou les facteurs qui peuvent influencer la forme et le contenu du premier cours.

Moyen: A) Brainstorming (en grand groupe) suivi d'une discussion sur l'influence ou l'importance de chacun.

ou B) Liste suggérée par l'animateur et discussion sur les éléments retenus par les participants.

Exemple d'une "liste":

- Caractéristiques des groupes:
  - . homogène/hétérogène,
  - . collège 1, 2 ou 3,
  - . les étudiants se connaissent déjà (groupe de concentration),
  - . vous connaissez déjà ces étudiants (cours de la session précédente).
- Durée de la rencontre:
  - . format disponible 1, 2, 3 heures.
- Local prévu:
  - . classe, laboratoire, gymnase, piscine, auditorium, etc.
- Moment de la semaine:
  - . jour et heure: ex.: différence entre lundi a.m. et vendredi p.m.
- Présentation personnelle ou conjointe (équipe de profs):
  - . combien de temps en équipe de prof,
  - . combien de temps en rencontre personnelle.
- Son style d'enseignement:
  - . congruence entre son action future et ses activités de la première rencontre.
- Etc.

Objets ou contenus du premier cours

Objectif : Identifier dans une liste exhaustive, les différents contenus ou objets pouvant se retrouver dans un plan de cours.

Rationnel: En début d'activité, il est utile de faire l'inventaire de tout ce qui pourrait se retrouver dans une première rencontre:

1. pour faire ses choix dans l'élaboration de son scénario avec un répertoire élargi,
2. pour s'entendre sur les dimensions qui mériteraient qu'on s'y attarde en groupe.

Consigne: a) En grand groupe:

Brainstorming (que peut contenir un premier cours).

Liste numérotée, rédigée sur des grandes feuilles et affichées aux murs.

b) Individuellement:

1re colonne: transcrire les numéros de la pratique habituelle,

2e colonne: transcrire les numéros des éléments que l'on souhaiterait ajouter à sa pratique ou qui nous paraissent attrayants pour le moment.

*Conserver cette liste pour la rédaction de son scénario.

c) En grand groupe:

Tour de table: nommer les numéros de la 2e colonne (éléments à ajouter)

Une première compilation permet d'identifier les points d'innovation qui éventuellement pourraient faire l'objet de présentation ou de discussion lors de l'acitvité.

GRILLE DE PREPARATION DU PREMIER COURS

SOLANGE DUCHARME
COLLEGE DE SHERBROOKE
JANVIER 83

MES INTENTIONS AU PREMIER COURS

- [ ] Informer
- [ ] Etablir les règles du jeu
- [ ] Vérifier le niveau des étudiants
- [ ] Sélectionner
- [ ] Démystifier
- [ ] Sécuriser
- [ ] Motiver
- [ ] Ecouter les attentes des étudiants
- [ ] Recevoir des commentaires sur le cours
- [ ] Discuter
- [ ] Négocier
- [ ] Créer un climat
- [ ] Connaître les étudiants
- [ ] Me faire connaître
- [ ] Présenter mes valeurs
- [ ] Illustrer le type de cours que je ferai
- [ ] Autres

A) DONNEES FACTUELLES

Nombre d'heures disponibles au premier cours _____

Jour de la semaine du premier cours _____

- Combien de temps durera votre premier cours ? _____
- Devrez-vous reporter une partie du "premier cours" au deuxième cours ?
  Non ☐ Oui ☐ →

Cette donnée a-t-elle une influence?
Non ☐ Oui ☐ →

Planification chronologique:
Document à la dernière page.

B) DEBUT INFORMEL

Arriverez-vous pour les cinq minutes informelles avant le début du cours ?
Non ☐ Oui ☐ →

De quelle façon les utiliserez-vous?

Planification des cinq avant-premières minutes.

C) DEBUT FORMEL

Présenterez-vous un "plan" du premier cours?
Non ☐ Oui ☐ →

☐ oralement
☐ au tableau

Pouvez-vous planifier les premières paroles officielles que vous adressez au groupe ?
Non ☐ Oui ☐ →

Lesquelles ?

Identification de la "première activité".

D) PRESENTATION DU PROFESSEUR

- Le ferez-vous vous-mêmes ? Oui ☐ →
  - ☐ En énonçant les données
  - ☐ En répondant aux questions
  - ☐ Autrement. Préciser _____

  Façon de se présenter.

- Non ☐ → A quelle occasion alors ?

- Quelles données fournirez-vous ?
  - ☐ Nom - bureau
  - ☐ Personnelles:
    - ☐ statut
    - ☐ âge
    - ☐ loisirs
    - ☐ origine
    - ☐ autre
  - ☐ Professionnelles:
    - ☐ études
    - ☐ expérience
    - ☐ cours antérieurs
    - ☐ cours concurrents
    - ☐ implications au collège
    - ☐ autre

E) CONNAITRE SES ETUDIANTS

- Nombre d'étudiants: _____

- Origine du groupe:
  - Quelle concentration _____
  - Quelle année _____
  - Groupe:
    - homogène ☐
    - hétérogène ☐
  - Se connaissent-ils ? Oui ☐ → Les ferez-vous se présenter ?
    Non ☐ → Non ☐
    Oui ☐ De quelle façon ? _____ → Activité de présentation des étudiants.

- Tenterez-vous d'apprendre les noms et prénoms de vos étudiants ?
  Non ☐ Oui ☐ → De quelle façon ? _____

- Avez-vous besoin de connaître d'autres caractéristiques de vos étudiants ?
  Non ☐ Oui ☐ →
  - Lesquelles ? _____
  - De quelle façon les obtiendrez-vous ?

- Utiliserez-vous la liste des étudiants fournie par le collège ?
  Non ☐ Oui ☐ → De quelle façon ?
  ☐ en appel
  ☐ en la faisant circuler
  ☐ autre
  A quel moment ?

Avez-vous le matériel et les documents en nombre suffisant ?
Oui ☐ Non ☐ → Prévoir le matériel

Devez-vous en tenir compte ?
Non ☐ Oui ☐ →

- Dans votre groupe avez-vous:

Non ☐ Oui ☐ des étudiants adultes ⟶
Non ☐ Oui ☐ des étudiants étrangers ⟶
Non ☐ Oui ☐ des étudiants handicapés ⟶

Ferez-vous quelque chose de particulier ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

F) LOCAL

- Identification _____
- Serez-vous lors du premier cours dans

☐ une classe
☐ un laboratoire
☐ un auditorium
☐ un gymnase
☐ une piscine
☐ une salle
☐ un autre type de local _____

- Ce local est-il adéquat pour toutes les activités du premier cours ?

Oui ☐ ☐ Non ⟶

Pouvez-vous obtenir un autre local ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

Réserver le local nécessaire

- Ameublement:
  - Est-il suffisant? ☐ Oui ☐ Non ⟶

Pouvez-vous y remédier ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

Vérifier l'aménagement du local

  - Est-il mobile ? ☐ Oui ☐ Non ⟶

Aurez-vous besoin de disposer les pupitres d'une autre façon ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

G) **EQUIPEMENT**

- Votre local est-il muni des appareils de projection nécessaires (projecteur - écran)

  Oui ☐ Non ☐ ⟶ Avez-vous besoin de cet équipement?

  Non ☐ Oui ☐ ⟶ Réserver le matériel nécessaire.

- Les conditions de projection sont-elles adéquates (obscurcissement)

  Oui ☐ Non ☐ ⟶ Pouvez-vous obtenir un autre local?

  Non ☐ Oui ☐ ⟶

- Avez-vous besoin d'autres types d'équipement pour votre premier cours ?

  Non ☐ Oui ☐ ⟶ Préciser lesquels: _____

  _____

  Seront-ils disponibles ?

  Oui ☐ Non ☐ ⟶

  En nombre suffisant ?

  Oui ☐ Non ☐ ⟶

H) CONNAISSANCES ANTERIEURES DES ETUDIANTS

Avez-vous besoin de les connaître ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

Pour quelle(s) raison(s) ?

- ☐ sélectionner les étudiants
- ☐ réorienter les étudiants
- ☐ former des sous-groupes
- ☐ vous ajuster à leur niveau
- ☐ modifier votre plan de cours
- ☐ autre _____

_____

De quelle façon procéderez-vous ?

- ☐ par un questionnaire
- ☐ par un exercice en classe
- ☐ en les observant dans une activité.
- ☐ autre façon: _____

_____

Quelles sont ces connaissances ?

_____

_____

_____

_____

Préparer le matériel nécessaire

1) INFORMATIONS A COMMUNIQUER

Quels éléments d'information voulez-vous communiquer sur votre cours ?

- ☐ objectifs généraux
- ☐ thèmes abordés (contenu - chapitre)
- ☐ les méthodes pédagogiques utilisées
- ☐ les travaux des étudiants
- ☐ la charge de travail
- ☐ les modes d'évaluation
- ☐ la bibliographie

Quelles autres informations avez-vous à communiquer ?

- ☐ le matériel pédagogique à se procurer:
  - ☐ notes de cours
  - ☐ livre de base
  - ☐ autres livres ou documents
  - ☐ articles divers: _____
- ☐ les différents échéanciers
- ☐ organisation horaire des cours
- ☐ modifications des horaires ou de locaux.
- ☐ votre horaire de disponibilité
- ☐ l'accessibilité aux différents services du collège
- ☐ les services ou particularités du département

Indiquez-vous à quel(s) endroit(s) ce matériel est disponible ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

Sélection des éléments d'information

Organisation chronologique

Préparation du matériel nécessaire.

Avez-vous des directives à communiquer ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

- ☐ règlements
- ☐ règles de sécurité
- ☐ utilisation de matériel
- ☐ tenue vestimentaire
- ☐ autre: _____

Plan de cours:

- ☐ distribution d'une version intégrale
- ☐ " " " abrégée
- ☐ " d'un condensé en une page
- ☐ présentation orale seulement
- ☐ aucune présentation sous cette forme

Avez-vous l'intention de communiquer votre "vision de votre rôle" ?

Non ☐ Oui ☐ ⟶

De quelle façon les communiquerez-vous ?

- ☐ oralement
- ☐ distribution d'un document
- ☐ illustration par a.-v.
- ☐ démonstration
- ☐ autre

Utiliserez-vous pour cette présentation:

- ☐ le tableau
- ☐ des transparents
- ☐ des diapositives
- ☐ autre type de matériel

Ce qui correspond à ce que vous voulez dire

- ☐ votre vision du cours
- ☐ vos valeurs
- ☐ votre rôle de professeur
- ☐ l'attitude des étudiants
- ☐ le climat de travail
- ☐ le type de relation professeur-étudiants
- ☐ autre _____

Préparation des documents de présentation.

J) FEEDBACK DES ETUDIANTS

Vous avez l'intention de recevoir du Feedback de vos étudiants sur votre cours.

Non ☐ Oui ☐ ——→

- ☐ en les questionnant lors de la présentation des informations
- ☐ en écoutant leurs commentaires spontanés après la présentation des informations.
- ☐ en ouvrant une période de discussion sur:
  - ☐ l'ensemble de la planification
  - ☐ sur un ou deux points particuliers.
- ☐ en négociant certains aspects du cours
- ☐ en les laissant d'abord exprimer leurs attentes.
- ☐ en structurant une activité particulière (ex: équipe de feedback).
- ☐ en obtenant des réactions écrites individuelles.

Planifier l'activité et préparer le matériel ou les consignes, si nécessaire.

K) MISE EN SITUATION REELLE

Avez-vous l'intention de consacrer une partie du premier cours à:

Non ☐ Oui ☐ introduire le cours en général

Non ☐ Oui ☐ débuter la présentation du 1er chapitre.

Non ☐ Oui ☐ effectuer un exercice

Non ☐ Oui ☐ faire un rappel des données essentielles

Non ☐ Oui ☐ autre activité de "contenu"

Aurez-vous besoin de documents, notes de cours ?

Non ☐ Oui ☐ → Préparer le matériel nécessaire

L) CLOTURE

- Avez-vous des consignes particulières à rappeler pour le prochain cours ?

  Non ☐ Oui ☐ → Lesquelles ? → Planifier les dernières minutes.

- Avez-vous un travail à proposer ?

  Non ☐ Oui ☐ → Lequel ?

- Avez-vous l'intention de communiquer au groupe votre perception de cette première rencontre ?

  Non ☐ Oui ☐ → Comment ?

m) ORDRE CHRONOLOGIQUE DE MON PREMIER COURS

- [ ] Activité informelle du début
- [ ] Présentation du premier cours
- [ ] Présentation du professeur
- [ ] Présentation des étudiants
- [ ] Vérifier la liste des étudiants
- [ ] Présentation d'informations sur le cours: (objectifs - déroulement - évaluation)
- [ ] Expression des valeurs et positions du professeur face à ce cours.
- [ ] Négociations sur le cours
- [ ] Recueil du feedback étudiant
- [ ] Expression des attentes des étudiants
- [ ] Présentation des exigences (ou directives)
- [ ] Matériel à se procurer: (livre - notes - équipement)
- [ ] Information sur les services
- [ ] Autres types d'information à fournir
- [ ] Mesure des connaissances antérieures
- [ ] Mise en situation réelle (vrai cours !)
- [ ] Consignes pour le prochain cours
- [ ] Clôture
- [ ] Autres : _____

TEMPS CONSACRE

La phase des présentations

Cette question préoccupe beaucoup les professeurs lorsqu'on la soulève de façon spécifique.

Pour vous permettre d'y consacrer quelques temps voici:

- Un élément théorique sur les distances à maintenir ou franchir

- Un texte sur l'animation de ce thème

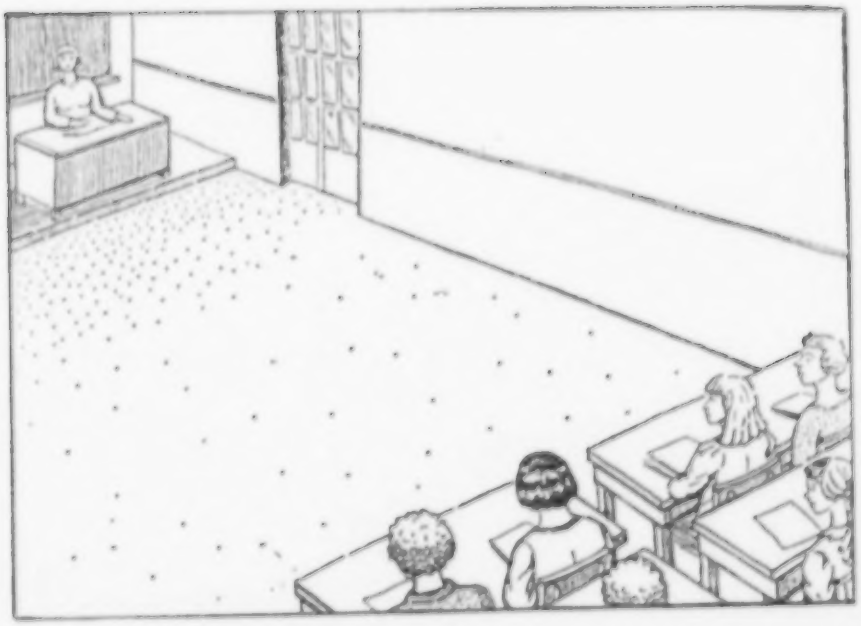
- Une recette pour se faire aimer

- Un guide pour en dire plus sur ses couleurs... et bien le dire

- Un répertoire d'activités de contact ou plus prosaïquement de présentation

- Un texte extrait d'un best-seller sur "les quatre premières minutes d'une rencontre"

COMMENT REDUIRE CETTE DISTANCE?



(Illustration d'après une planche d'un test sur les relations entre les professeurs et les élèves établi par l'I.N.R.P.)

Publié dans:

Le Monde de l'Education-
Paris
Septembre 1978

Territoire personnel

Typologie de T.E. Hall, anthropologue

1. Zone intime: quelques pouces d'espace qui entourent notre corps, confort et sécurité

2. Zone personnelle: quelques pieds
zone de la conversation personnelle

3. Zone sociale: espace plus large pour conversation avec inconnu

4. Zone publique: sans être près des gens, on les perçoit très bien.

ajoutée par Zunin

5. Zone ambivalente: partage obligatoire en public de la zone intime
- accoudoir de fauteuil: cinéma
- transport en commun: avion, autobus

Les plus près:
- sont plus persuasifs
- obtiennent plus de gestes approbateurs

La phase de présentation

Il est possible d'aborder ce thème par une discussion de groupe sur ce genre de questions:

. La première impression: de quoi est-elle faite?
. Le trac: De quelle façon le ressent-on?
Quelles peurs exprime-t-il?
Par quels moyens le dominer?
. Le début informel: puis-je en faire une activité utile?

La suite peut suggérer de traiter spécifiquement:
. la présentation du professeur,
. la présentation des étudiants.

A. Présentation du professeur:

Objectif: Déterminer le contenu et le moyen d'une présentation judicieuse.

Exercice 1: Ce que les étudiants voudraient connaître de leurs professeurs.
En groupe:
. élaborer au tableau une liste des éléments susceptibles de satisfaire la curiosité des étudiants,
. les regrouper en au moins trois thèmes:
- informations indispensables, ex.: nom, no du bureau.
- informations professionnelles, ex.: années d'expérience, diplôme.
- informations personnelles, ex.: âge, nombre d'enfants.

Exercice 2: Ce que vous consentez à dire.
Individuellement: sélection dans la liste des informations: ce que chacun est prêt à livrer.

Exercice 3: Le moyen de le dire

. Formation de trois sous-groupes:

1er groupe: ceux des informations indispensables exclusivement.

consigne: - recherche de moyens variés de le dire.
- réflexion du groupe: "pour quelles raisons n'en pas dire plus?

2e groupe: ceux qui ajoutent des informations professionnelles

consigne: - recherche de moyens efficaces de le dire,
- réflexion du groupe: "comment éviter l'étalage prétentieux de ses diplômes et ses expériences?"

3e groupe: ceux qui s'ouvrent aux informations personnelles

consigne: - recherche de moyens originaux de le dire,
- réflexion du groupe: "jusqu'où aller trop loin dans ces confidences?"

. Mise en commun:

- présentation par chaque équipe des moyens de le dire,
- discussion courte sur les trois questions des groupes, amorcée par les commentaires d'un rapporteur de l'équipe concernée.

Compléter cet inventaire par des "informations pédagogiques".

- Utilisation du guide "mon mode d'emploi" pour que les professeurs qui le désirent puissent livrer leurs couleurs.

B. Présentation des étudiants

Ce thème pourrait être traité à partir de deux questions fondamentales:

a) Que voulez-vous savoir d'eux?
   Activité de recherche d'informations sur les étudiants:
   Contenu - leur nom
   - leur histoire scolaire: concentration - cours antérieurs
   - leurs caractéristiques socio-économiques: travail
   - leur intérêt pour le cours
   - la maîtrise des préalables
   - etc.
   Moyen - questionnement: écrit
   oral

b) Les étudiants ont-ils intérêt à se présenter mutuellement?
   Non: arrêt de la discussion
   Oui: Exploration des moyens à l'aide du répertoire ci-joint "les activités de contact".

Réussir une première impression

Petits conseils pour ceux qui désirent être aimés:

- Evaluer les autres de façon positive: les gens nous apprécient quand nous les aimons
- Croire aux succès des étudiants
- Formuler des compliments...vraisemblables
- Eviter la critique
- Ne pas oublier que des gens préfèrent ceux qui leur ressemblent
- Rester modeste
- Consentir à la spontanéité
- Appeler les gens par leur nom
- Ecouter
- Manifester de l'intérêt pour ce qui semble important pour l'autre
- Ne pas essayer d'être trop habile
- Ne pas inventer d'histoires qu'il faudrait retirer
- Sourire

DYNAMIQUE DU PREMIER COURS

Exercice: «Mon mode d'emploi»

Plusieurs professeurs désirent annoncer leurs couleurs» lors du premier cours. Cet exercice vise à identifier certaines informations qu'il pourrait être utile de communiquer aux étudiants.

C'est quoi pour moi un «bon» cours, un cours agréable:

C'est quoi pour moi un «mauvais» cours, un cours pénible:

Le genre d'étudiant que j'aime avoir:

Le genre d'étudiant avec lequel j'ai de la difficulté:

Un groupe agréable:

Un groupe «pénibles:

Un «bon» prof:

Un «mauvais» prof:

Ce qu'il faut savoir à mon sujet:

Mes «conseils» concernant le cours:

Mes «demandes» s'adressant aux étudiants:

Brian Tobin, 13/01/83

Activités de premier contact

Petit répertoire de façons de se présenter, de se connaître.

A) Identification personnalisée:

Chacun s'identifie en disant de lui ce qu'il juge bon de livrer aux autres pour qu'ils le caractérisent.

B) Chaîne des prénoms:

Chacun nomme dans l'ordre tous les individus qui l'ont précédé en s'identifiant le dernier. Le professeur se place en bout de chaîne.

C) Interview du voisin:

-Pendant quelques minutes, formation d'une dyade avec un de ses voisins. Chacun interview l'autre sur ce qui le caractérise, ses intérêts, etc.

-Tour de table de présentation mutuelle.
Le professeur peut s'incorporer et former une dyade avec un étudiant.

D) Complément des phrases ouvertes:

Chacun se présente en complétant une des phrases suggérées. Exemple:

- La semaine qui vient de se passer a été...
- En me levant ce matin j'étais...
- En me rendant au Cégep je pensais...
- La session s'annonce...
- Présentement je me sens...
- Je suis ici parce que...
- À première vue je peux paraître..., mais dans le fond je suis...

(Exercice mis au point par Brian Tobin, Collège F.-X.-Garneau)

E) Le professeur interview les étudiants:

En utilisant la liste des noms au on procédant dans l'ordre des sièges, le professeur pose une question à chaque étudiant. Exemple:

- sa région d'origine,
- ses cours préférés l'année précédente,
- ses activités para-scolaires,
- son intérêt pour la discipline,
- ses motivations pour les études ou ce cours en particulier,
- ses goûts en lecture,
- etc.

(Exercice expérimenté dans un cours de chimie à Sherbrooke)

F) Son blason personnel:

Chaque étudiant dessine sur une grande feuille (au crayon feutre) son blason personnel, ses armoiries, représentation symbolique de ses caractéristiques, de sa devise, de ses engagements. Suit une courte présentation individuelle (tout en se nommant).

G) Sa vison du cours:

Expression par un dessin très simple de ses attentes ou ses appréhensions face au cours qui débute. Suit une explication individuelle (tout en se nommant).

(Exercice expérimenté dans un cours de ski de randonnée à Sherbrooke)

H) La bottine perdue:

Chacun enlève une chaussure qu'on entasse dans un coin. Puis au hasard on redistribue les godasses. Le jeu consiste à retrouver son propriétaire et à en profiter pour faire connaissance.

(Jeu expérimenté dans un cours de conditionnement physique à Sherbrooke)

I) Les points communs:

-Formation de dyade: présentation mutuelle par recherche de quelques points communs: intérêts, activités, attentes.

-Regroupement en quatuor: présentation mutuelle et identification d'une caractéristique commune au groupe.

-Présentation en grand groupe: identification, par un rapporteur, des membres du groupe et de leur caractéristique commune.

J) Les indices:

Chacun rédige sur une feuille blanche des indices le décrivant.

a) indices physiques: taille, vêtements, cheveux, etc.,
(attention! en dire trop facilite beaucoup le repérage subséquent)

b) indices professionnels: ses rêves d'avenir, l'emploi ou la fonction souhaitée,

c) indices "étudiants": ses attentes face au cours, sa méthode de travail préférée, etc.,

. Ces documents anonymes sont mis dans une boîte où chacun pige une feuille.

. L'opération consiste à retrouver l'auteur et l'interviewer.

. Mise en commun par la présentation de celui que l'on a repéré.
(Exercice utilisé par Robert Quesnel, Collège Lionel Groulx avec un groupe d'étudiants adultes)

ANNEXE I

Exemples d'exercices de type "déclencheur" ou facilitant le contact avec les étudiants

But recherché: Tout type d'exercice qui permet de:

- Amener les étudiants à verbaliser leurs attentes, face au cours; donc l'aspect expression et l'aspect participation étudiantes
- Faire une cueillette d'informations réutilisables par le prof tout au long de la session
- Avoir un instrument ou un moyen d'introduire de façon moins rigide le contenu du plan de cours et de prendre contact avec le groupe

---

Les exercices tentent de corriger deux défauts retracés dans les exercices de contact mis de l'avant précédemment.

1. Aspect coercitif et contenu parfois trop personnel
2. Réintroduction de la dimension disciplinaire sous un angle affectif : des attentes, attitudes envers la matière, etc...

EXERCICE - - Total 1h30

a) . contexte général

- se chercher des points communs
- en cours d'exercice, explorer assez pour avoir l'occasion de faire un peu connaissance avec les autres
  - . donc ne pas en rester à la première idée qui fait rapidement consensus
  - . ne pas jouer le jeu en paresseux

b) . regroupement à 3

10 - 15 min - choisir une parmi les consignes suivantes ou d'autres à inventer dans le même sens

- . quelque chose d'intéressant que j'ai fait cet été
- . une chose qui me caractérise
- . un hobby - un évènement cocasse vécu

- partager en groupe
  - échange d'informations
  - recherche d'un ou deux points communs
  - écriture de ce point commun

  (10 - 15 min maximum)

. regroupement à 6

30 min - même travail mais sur une consigne dont le contenu est relié au cours

ex:
- pourquoi j'ai choisi ce cours au cégep (trouver une réponse plus satisfaisante que juste "c'était dans la grille"!)
- ce qui, je crois, va m'intéresser dans ce cours
- en quoi ce cours va m'être utile, compte tenu de mon orientation
- quelle expérience de vie je pourrais rattacher au contenu de ce cours

- demander à chacun d'y penser et de noter quelque chose sur papier (5 min)
- échange en groupe (6) et écriture de 1 ou 2 points communs aux membres du groupe (grandes feuilles)

.../

Retour en grand groupe: 45 min

- regroupé par 6
- le prof recueille publiquement le matériel des 6, dans l'ordre suivant:
    1. le point commun (personnel) à chaque triade
    2. le matériel relié au cours

ou

- bref tour de table autour des dimensions personnelles (10 min)
- mise en commun plus approfondie autour du matériel relié au cours (35 min)

Léonard et Nathalie Zunin

Contact

Les quatre premières minutes d'une rencontre

Traduit de l'américain par
Gilbert La Rocque

LES ÉDITIONS DE L'HOMME
CANADA: 955, rue Amherst, Montréal H2L 3K4

17

En classe et au bureau

Essentiellement, les quatre premières minutes qu'un professeur, une secrétaire, un homme d'affaires, un médecin, un dentiste, un travailleur social, un ministre du culte, etc. passent avec leurs étudiants, leurs clients, leurs acheteurs ou leurs patients devraient obéir aux principes que nous avons vus dans les chapitres précédents. Le contact est à la fois verbal et muet; le but en est la compréhension mutuelle et la création d'une atmosphère où il s'agit de servir (au sens large du terme) ou d'être servi. Le sens de son identité, l'amour-propre, le rôle qu'on joue, les suppositions qu'on fait, l'usage (et non l'abus) des techniques de contact: tout cela a son rôle à jouer en éducation, en affaires et dans la vie professionnelle. Dans ce chapitre, je traiterai de quelques thèmes qui s'insèrent bien dans le cadre du contact qu'on établit au cours des quatre premières minutes d'une rencontre.

Le professeur suppléant et le titulaire « régulier »

Dans son rôle régulier, le professeur avisé établit le contact initial dans la classe et modifie ou ajuste ses procédés de contact selon des situations spécifiques.

Le professeur suppléant, lui, est dans une situation spéciale. Il se trouve parachuté en première ligne, et les quelques premières minutes de cours peuvent s'avérer cruciales. A ce moment, pendant qu'il est jugé par ses élèves, le professeur doit rapidement évaluer sa classe. La confiance en soi et une attitude positive font une bonne impression, alors qu'un air indécis peut vous mettre toute la classe à dos. Les élèves sentiront presque immédiatement si le professeur suppléant est capable de maintenir l'ordre et de se débrouiller dans les règles, ou s'il est encore « au berceau ».

Dans mes conférences et dans mes ateliers sur l'éducation, ainsi bien que dans ma pratique privée, il arrive souvent qu'on soulève les problèmes particuliers des suppléants. Parmi les généralisations les plus intéressantes qui sont sorties de ces séances, voici quelques types de comportement qui attirent l'échec :

Le *commandant* arrive en aboyant des ordres, confiant en sa rigidité particulière. Il sourit rarement, énonce les « règles » et s'attend à diriger la classe comme un sergent de la marine. Sauf dans les pays totalitaires, ces efforts sont voués à l'échec. Aucune classe, de l'élémentaire au supérieur, ne tolérera l'impression produite par le commandant — qu'elle est faite de robots et que toute initiative est illégale. Il n'enseigne presque rien, et ils n'apprennent presque rien.

La *poule mouillée* entre dans la classe avec l'air de perdre ses morceaux. Souvent, il s'excuse de n'être pas très bien préparé et admet que la suppléance est un travail difficile — impliquant qu'il n'est pas à la hauteur. A moins que les étudiants ne soient particulièrement mûrs ou capables de se contrôler, ils réagiront par l'apathie — sinon le chahut. Ils sentent qu'ils méritent mieux — et ils ont bien raison.

La *boîte à paroles* se présente comme un invalide verbal, avec toute une artillerie de propos étrangers au sujet à l'étude. Pour écouler le temps, il raconte des histoires de son passé, relate des expériences vécues. Mais, en fait, ses manières deviennent vite soporifiques.

L'*oiseau d'amour*, la plupart du temps une femelle, est un véritable petit trésor qui essaie de rendre toute la classe amoureuse d'elle dès les premières trente secondes, en disant à quel point elle est heureuse d'être là en ce moment et combien elle trouve pleins de charme tous ses élèves. Ce type est plus fréquent au niveau élémentaire, où il est plus facile de duper les enfants sur une base temporaire. De toute façon, elle est d'une certaine façon transparente, et on ne tarde pas à la considérer comme une hypocrite.

Le *copain* est, en somme, la réplique mâle de l'oiseau d'amour. Il arrive comme un ami qu'on n'a pas vu depuis longtemps; mais ses déclarations présomptueuses tombent généralement dans l'oreille d'un sourd. Les étudiants se rendent compte que l'amitié ne s'applique pas comme une couche de peinture.

Du côté positif, il faut dire que les suppléants qui ont des expériences favorables en classe aiment leur travail et le défi qu'il comporte. Ils ont en commun ces qualités :

1— Ils aiment les enfants.

2— Ils aiment à enseigner et considèrent la suppléance comme un défi à relever, et non comme un fardeau.

3— Ils sont bien préparés, ou à donner le cours régulier, ou à utiliser du matériel supplémentaire à l'occasion.

4— Ils prévoient un bon nombre des espièglerie verbales et des distractions propres à tous les élèves; ils savent les contrôler en moins de quatre minutes, par l'impression de calme et d'autorité qu'ils donnent.

5— Ils prennent l'initiative, plutôt que d'attendre que la classe leur indique ce qu'il faut faire. Ils prennent en considération les sentiments et les besoins des élèves, et ils discutent avec eux des sujets à enseigner, mais ils tiennent en tout temps le

gouvernail. Ils gardent le contrôle, quels que soient les incidents qui puissent se présenter sur la route.

6— Ils établissent les règles de base, mais la liste en est courte. Les élèves sont à l'aise quand ils connaissent les limites en deça desquelles ils doivent et peuvent se conduire. C'est le suppléant qui commande, mais comme un civil et non comme un « colonel ».

7— Ils suivent autant que possible le programme-cadre, proposent les idées et les compléments qui s'y rattachent, savent aussi bien parler qu'écouter, se montrent amicaux et sourient franchement, et enfin ils ne diminuent jamais un élève ou le professeur régulier par des critiques ou des remarques directes.

Les professeurs réguliers qui organisent des discussions individuelles avec leurs étudiants en dehors des heures de classe découvrent souvent que ces brefs contacts sont accueillis par les jeunes comme une bonne surprise. Car il arrive que les élèves confondent une causerie avec leur professeur avec une séance soumise à la discipline. Un professeur qui a l'habitude de bavarder avec ses élèves avant ou après la classe peut discerner l'image personnelle de chacun, puis l'aider à l'améliorer en le motivant par l'attention spéciale qu'il lui porte. Les préjugés négatifs qu'entretiennent les étudiants et les professeurs s'évanouissent à mesure qu'ils apprennent à se connaître et à se découvrir en tant qu'alliés sur le terrain éducationnel.

Des études ont démontré que les professeurs efficaces possèdent trois choses en commun — toutes applicables fructueusement à presque n'importe quel travail ou profession:

1— Ils se perçoivent eux-mêmes comme raisonnablement sûrs et capables d'effectuer leur tâche.

2— Ils perçoivent leurs élèves, leurs conseillers, leurs collègues et les administrateurs comme généralement capables et dignes de respect.

3— Ils perçoivent leur travail d'abord en termes de libération et de développement d'un potentiel, plutôt que comme un contrôle de comportement ou un simple transvasement de connaissances dans des récipients humains.

Les professeurs ont avec les élèves une interaction émotive analogue à celle que les gérants de bureau entretiennent avec les employés, ou à celle que les directeurs des ventes ont avec leurs vendeurs. Initialement, leur but lointain consiste à bâtir la confiance en soi et à inspirer des réalisations par leur attitude chaleureuse et ferme.

Plan de cours

Presque tous les professeurs présentent leur plan de cours à la première rencontre.

Remettre en question cette tradition n'est pas inutile.

Dans cette section, le traitement de trois questions vous est proposé

- Faut-il le présenter? (avec un exemple des réponses)

- Est-il négociable?

- Combien de pages distribuer?

Le plan de cours

Objectif: Préciser les raisons et les modes d'utilisation de ce moyen de communication d'informations qu'est le plan de cours.

Rationnel: Discuter du plan de cours dans l'activité peut faire prendre conscience aux professeurs - que sa présentation "il va de soi" peut être remise en question autant dans son format, que dans son mode d'utilisation,
- qu'il faut prévoir avec attention dans sa stratégie le moment de l'utiliser,
- que cette activité peut impliquer d'autres interventions comme: - justifier mes propositions,
  - négocier des parties,
  - recueillir du feedback.

Exercice A
Faut-il le présenter?
Tâche: Identifier les bonnes raisons et les inconvénients de présenter son plan de cours.
Consigne: Partage du groupe en dyades.
. la moitié des dyades répond à la question:
"Pour quelles raisons est-ce indispensable de présenter son plan de cours?"
. l'autre moitié répond à la question:
"Pour quelles raisons est-ce souvent pénible pour les étudiants?"
Mise en commun: . listing de chaque équipe
. échanges
* Un exemple d'une production d'un groupe est présenté ci-après.

Exercice B:

Est-il négociable?

Tâche: Identifier dans son plan de cours les parties pouvant être soumises à la négociation et celles non transigeables.

Consigne: a) En grand groupe:
Énumérer rapidement les composantes habituelles d'un plan de cours.

b) Individuellement:
Cochez dans cette liste les parties négociables.

c) En équipe:
Regrouper en équipe de trois maximum, les participants qui ont identifié une même composante. Exemple:
l'évaluation. Chaque équipe explore les moyens disponibles pour mener à bien la négociation.

d) Partage en grand groupe:
Compte-rendu de chaque équipe et comparaison des stratégies si deux équipes ont traité du même sujet.

Exercice C:

Combien de pages distribuer?

Objectif: Déterminer le format et le contenu du document (plan de cours) à distribuer aux étudiants lors de lapremière rencontre.

Rationnel: - Remettre en question la pertinence de distribuer au premier cours l'intégral du plan de cours.

- Explorer des formules qui permettraient aux professeurs de présenter outre la version "longue", des versions condensées (2 à 3 pages), des versions résumées, synthétiques ou schématiques (1 page), des versions en bandes dessinées, en caricatures, des versions audio-visuelles, des versions orales...ou chantées de leur plan de cours.

Consigne: Formation de dyades ou d'équipes de trois profs. Utiliser un plan de cours "moyen" de 7 à 8 pages, comprenant les composantes habituelles ou "classiques" dans votre collège.

ex.: -présentation générale du cours ou introduction
-objectifs
-liste des contenus
(thèmes ou titres de chapitres) -modes d'évaluation et répartiton de la notation
-bibliographie
-calendrier des activités

1ère équipe: -réduisez ce document à 4 pages,

2e équipe: -réduisez ce document à 3 pages,

3e équipe: -réduisez ce document à 2 pages,

4e équipe: -réduisez ce document à 1 page.

Mise en commun: -résultat du travail des équipes, -critères de sélection du contenu, -discussion sur les avantages de versions "abrégées" ou la nécessité de la version longue.

EXEMPLES DE RAISONS PRODUITES

Bonnes raisons pour recevoir le plan de cours

. Permet à l'étudiant de voir s'il va aimer cela; le motiver.

. L'étudiant veut savoir: "ça va lui être utile".

. C'est à son avantage de savoir.

. Permet un contrat clair (je vous l'avais dit...!!).

. Point de comparaison pour la fin du cours.

. Règles du jeu.

. Idée générale du cours.

. Permet à l'étudiant de changer de cours si ça ne fait pas son affaire (droit strict de l'étudiant).

. On connaît la documentation à acheter.

. Permet de savoir si on ne s'est pas trompé de cours (les distraits).

. Soulage le prof.

. Combien de temps à consacrer à ce cours.

. Donne aux étudiants un moyen de contrôle sur le prof (en sachant ce qu'il veut faire...).

. Permet de juger l'orientation idéologique du prof.

. L'étudiant voit que c'est préparé.

Raisons pour lesquelles c'est pénible

. L'étudiant sait que ce n'est pas utile.

. C'est trop long (entre autres les commentaires du prof).

. Trop de contenu: "masse" d'informations.

. On sait que c'est de la répétition (i.e. prof va radoter encore plusieurs fois là-dessus au cours du semestre).

. Voit que ça ne va pas avec ses intérêts, son orientation.

. "Wouash", quel prof (i.e. occasion de juger le prof et, si c'est mal fait, impression défavorable).

. Beaucoup de bla bla sauf l'évaluatin.

. Ça ne répond pas à des questions que l'étudiant se pose à ce moment là.

. Ça va-tu finir?

. C'est la sixième fois que j'entends ça depuis deux jours!

. Toujours le même scénario d'un cours à un autre.

. Impression de pression: tout ce que j'aurai à faire ce semestre-ci!

. Voir la bibliographie, c'est décourageant.

. Pas assez actif, on s'endort.

Recueillir le feedback des étudiants

Cette intention d'obtenir des commentaires ou des réactions des étudiants est présente chez tous les professeurs. Ce sont les moyens de s'y prendre qui varient.

Pour suggérer des activités structurées, voici:

- deux démarches d'encadrement du feedback étudiant exigeant un certain investissement en temps.

N.B.: Les professeurs ont l'habitude de les adapter à leur situation.

Chapitre I

L'intégration au sein de l'organisation

I. Objectifs

A. Présenter la notion de contrat psychologique.

B. Exprimer et partager les attentes (élèves et professeurs) relatives à l'organisation (le groupe) à laquelle vous allez adhérer.

C. Découvrir les points de friction causés par des attentes contradictoires et prendre les mesures nécessaires pour résoudre les conflits qui en découlent.

II. Travail préparatoire

Lisez l'introduction.

Ref. Kolb David, Rubin Irwin, McIntyre James.

Comportement organisationnel. Une démarche expérientielle.

Traduit de l'américain par Guy Marion et Robert Prévost
Guérin Editeur, Montréal, 1976.

III. Introduction

Il existe un contrat psychologique implicite entre tout individu et les organisations dont il fait partie. D'une part, ce contrat, comme toute autre convention, spécifie les attentes de l'organisation envers l'individu et la réponse de celui-ci à ces attentes. D'autre part, le contrat indique aussi les attentes de l'individu vis-à-vis l'organisation et les réponses de celle-ci à ces attentes. Toutefois, contrairement à un contrat juridique, le contrat psychologique constitue une relation dynamique, en constante évolution, qui peut être renégociée en tout temps. Il arrive souvent que des éléments importants du contrat — des attentes fondamentales de l'organisation ou de l'individu — demeurent implicites; ils ne font pas l'objet d'entente, même pas de discussion.

L'individu s'attend à ce que son travail constitue un défi à relever; quant à l'organisation, elle compte beaucoup sur la loyauté de l'individu; ces attentes n'entrent pas consciemment en ligne de compte. Malgré tout, ce contrat est bien réel et influence énormément la productivité et la satisfaction de l'individu. Si les employés d'une société se sentent exploités parce qu'ils s'attendent à plus que ce qu'ils reçoivent, il y a des problèmes à l'horizon. Le révolté qui n'accepte pas les exigences de la compagnie nuit à la production. De même la créativité peut être refoulée dans une société qui exige le respect intégral d'exigences secondaires comme l'habillement ou la longueur des cheveux.

Le dynamisme du contrat psychologique suscite une interaction entre les attentes et les réponses respectives de l'individu et de l'organisation. Si la compagnie manifeste des attentes élevées, l'apport de l'employé pourra lui aussi être élevé; et tout apport considérable créera des attentes plus élevées. Pour l'employeur, il s'agit de savoir comment gérer ses ressources humaines afin d'obtenir de chaque individu une contribution maximale ou encore déterminer comment intégrer ses membres pour qu'ils acceptent les attentes et les normes de la compagnie. L'individu se posera plutôt les questions suivantes : «Comment obtenir satisfaction et récompense de cette organisation? » «Comment développer mon plan de carrière afin que mon intégration se réalise dans un environnement organisationnel qui favorise mon développement personnel? »

Plusieurs recherches confirment l'importance du contrat psychologique entre un individu et une organisation. Les recherches de Rosenthal[1] portant sur l'influence de l'expérimentateur sur le comportement humain sont particulièrement probants et constituent une preuve empirique du pouvoir de l'effet Pygmalion *. À l'intérieur d'une classe, par exemple, il a vérifié l'hypothèse que si un professeur *pense* que ses élèves sont intelligents, capables, motivés, etc, ils apprendront plus qu'un groupe équivalent d'élèves que le professeur *pense* moins intelligents, capables et motivés. La variable critique dans ce cas-ci c'est *l'attente du professeur;* des attentes élevées étaient liées à un meilleur apprentissage.

De même, de plus en plus de recherches démontrent l'influence des expériences organisationnelles initiales sur le rendement futur. Berlew et Hall[2], dans une étude sur le rendement des cadres d'une grande entreprise de service public, ont trouvé une relation très forte et continue entre les attentes *initiales* que l'entreprise avait pour le cadre (pendant la première année d'emploi) et son rendement ultérieur. Les attentes de la société visaient le genre et la qualité des contributions des cadres; les augmentations de traitement constituaient la mesure du rendement. En d'autres termes, les individus dans lesquels l'organisation avait mis beaucoup d'espoir comptaient parmi les meilleurs cadres cinq ans plus tard.[3]

---

1. Robert Rosenthal, *Experimenter Effects in Behavioral Research* (New York : Appleton-Century-Crofts, 1966).

* *N. d. T.* : en anglais, self-fulfilling prophecy.

2. David Berlew et Douglas Hall, «The Socialization of Managers : The Effects of Expectations on Performance» *Administrative Science Quarterly*, 11, No. 2 (Septembre 1966) 207-223. *Readings*.

3. On pourrait prétendre que l'organisation avait mis beaucoup sur les cadres ayant de meilleurs antécédents. Cependant, seuls les chercheurs avaient accès aux nombreuses données recueillies sur la biographie, la personnalité et l'intelligence des cadres et par conséquent il aurait été très difficile pour l'organisation de faire une sélection des sujets.

D'autres recherches[4] signalent aussi l'importance des premières expériences de l'individu dans une organisation. Ceci ne veut pas dire que d'autres facteurs ultérieurs auront peu ou pas d'impact sur un individu. Toutefois, au tout début de son intégration, le nouvel employé est dans un état particulier de malléabilité et de réceptivité. Il explore attentivement son environnement — en accordant une attention particulière à son patron — à la recherche d'indices qui lui indiqueront les principales normes de l'organisation.

Cet exercice a pour but de vous présenter la notion de contrat psychologique tel qu'il existe dans l'organisation dans laquelle vous entrez — cette classe.

IV. Le déroulement de la rencontre

A. Le professeur interroge les étudiants — Préparation

L'objectif de cette partie de l'exercice est de permettre au professeur de connaître les attentes de la classe ; ce que *les étudiants* veulent apprendre et comment ils perçoivent l'utilité de ces apprentissages. De plus, le professeur essaiera de savoir des étudiants quelle *contribution* (contenu et méthode) il peut apporter à la réalisation de leurs attentes, ainsi que ce que les étudiants envisagent contribuer à leur apprentissage. Dans cette première partie *le professeur interroge les étudiants*.

1re étape. Les étudiants se répartissent en équipes de 4 ou 5.
2e étape. Chaque équipe se choisit un porte-parole que le professeur interrogera.
3e étape. À l'aide du guide de la page 23 (Le professeur interroge les étudiants — un Guide) chaque groupe discutera des sujets qui feront l'objet des questions du professeur à l'équipe d'étudiants.
4e étape. Chaque porte-parole doit bien comprendre la position des membres de son équipe sur chacune des questions afin d'être en mesure de bien exprimer leurs points de vue en réponse aux questions du professeur. (Vous pouvez écrire ces réponses au Guide).

Durée des étapes 1-4 : 30 minutes.

LE PROFESSEUR INTERROGE LES ÉTUDIANTS — UN GUIDE

Peu de professeurs demandent aux étudiants d'exprimer ce qu'ils attendent d'un cours. Lors de l'interview qui suivra, le professeur tâchera de comprendre votre point de vue sur les sujets suivants :

1. Quels sont vos objectifs pour ce cours ? Apprendre des théories, obtenir des crédits, essayer de nouveaux comportements ?

2. De quelle(s) façon(s) le professeur peut-il le mieux vous aider à atteindre vos objectifs? Au moyen de cours magistraux, d'examens, de discussions de groupe ? En vous confiant une grande autonomie ?

3. Quelles sont les ressources de la classe pour ce cours ? Des expériences de travail, d'autres cours de psychologie, etc ?

B. Le professeur interviewe les étudiants

5e étape. Les porte-parole, un par équipe, s'entretiennent avec le professeur. Il les questionne (à l'aide du Guide) afin de comprendre ce qu'ils attendent du cours.

6e étape. Le reste de la classe observe en accordant une attention particulière aux questions du professeur et aux points auxquels il accorde le plus d'importance. Pour bien vous préparer au deuxième entretien — les étudiants interrogent le professeur — notez vos observations à la page 27 — Les étudiants interrogent le professeur — un G...

Temps prévu pour les étapes 5 et 6 : 20 minutes

C. Les étudiants interrogent le professeur — Préparation

Cette partie de l'exercice a pour but de faire découvrir aux étudiants quelles sont les attentes du professeur, ce qu'il espère les voir apprendre pendant ce cours, comment il perçoit sa contribution et la leur au processus d'apprentissage. À cette occasion, *les étudiants interrogeront le professeur.*

7e étape. Les étudiants reforment les mêmes équipes qu'à la partie A.

8e étape. Chaque groupe se choisit un porte-parole (autre que celui choisi à l'étape 2) qui fera partie du groupe qui interrogera le professeur.

9e étape. À l'aide du Guide (Les étudiants interrogent le professeur) chaque équipe discute de n'importe quelle question qu'elle voudrait que son porte-parole pose au professeur.

10e étape. Chaque porte -parole s'assure qu'il comprend bien la position du groupe afin de pouvoir la traduire fidèlement par ses questions. (Vous pouvez noter ces questions au Guide).

Temps prévu pour les étapes 7-10 : 30 minutes.

LES ÉTUDIANTS INTERROGENT LE PROFESSEUR — UN GUIDE

Vous pourrez poser au professeur *toute* question que vous considérez pertinente à un apprentissage efficace pendant ce cours.
(N.B. : Il est bien important que vous posiez les questions qui vous semblent présentement importantes. Ce n'est qu'ainsi que vous pourrez identifier les problèmes ou conflits éventuels et tenter de les résoudre). Vous avez déjà plusieurs idées et les questions du professeur en susciteront probablement d'autres.

Vous pouvez, entre autres, discuter des sujets suivants :

1. Sa théorie d'apprentissage (i.e. comment les gens apprennent)
2. Ce qu'il pense de l'évaluation.
3. Son rôle dans la classe.
4. Ses stéréotypes par rapport au groupe d'étudiants.
5. N'importe quoi d'autre qui vous semble important.

Posez des questions précises. Réfléchissez aux suppositions qui peuvent être sous-jacentes à vos questions, exemple : pourquoi considérez-vous que c'est une question importante. *Vérifiez vos suppositions* en demandant au professeur ce qu'il en pense, si vous pensez que cela peut vous aider.

D. Les étudiants interrogent le professeur (Durée approximative : 30 minutes).

11e étape. Les porte-parole interrogent le professeur pour comprendre ce qu'il attend d'eux et du cours.

12e étape. Le reste de la classe observe en portant surtout attention aux points suivants :

a. De quelle façon les attentes de la classe coïncident-elles avec la contribution que le professeur pense pouvoir apporter ?
b. De quelle façon les attentes du professeur coïncident-elles avec la contribution que vous pensez pouvoir apporter ?
c. De quelle façon pensez-vous pouvoir contribuer à la réalisation de vos propres attentes ?
d. En songeant aux discussions au sein de votre équipe, y avait-il beaucoup de divergences entre les attentes des différents membres de l'équipe ?

E. Comparaison des interviews (Durée approximative : 20 minutes).

13e étape. La classe discute de la nature du contrat en voie d'établissement.

14e étape. La classe au complet recherche les moyens de résoudre tout conflit qui a pu apparaître prendant les deux entretiens précédents.

V. Synthèse

Même si généralement nous n'en voyons pas les ressemblances, la première rencontre d'une classe ressemble beaucoup au premier jour à un nouvel emploi. Le programme type d'orientation dans une entreprise est ordinairement à sens unique. La plupart des communications dans une société vont de l'organisation à l'individu, «Voici nos politiques, nos procédures, nos attentes».

Ce processus à sens unique a pour résultat de mettre le «nouvel employé» dans une situation d'infériorité en tant qu'individu face à l'organisation. Ce sentiment d'impuissance fait que souvent lors de l'entretien d'embauche ou peu après, le candidat ou le nouvel employé, au lieu de décrire ses attentes tente de deviner celles de l'entreprise. Au lieu d'essayer d'identifier et d'exprimer ses propres attentes, le nouvel employé (l'étudiant) dira plutôt ce qu'il pense que l'organisation (le professeur) veut entendre. Un autre résultat de ce processus est l'intégration à outrance des nouveaux membres. Le sentiment d'impuissance du nouvel employé l'amène souvent à plus de passivité qu'il n'aurait naturellement ou qu'il faudrait, face à cette situation.

Rappelez-vous votre dernier entretien d'embauche. Rappelez-vous comment vous avez essayé de bien paraître — de deviner ce qu'on recherchait, sur quels critères on vous évaluait ? Combien de temps avez-vous mis à indiquer à l'interviewer quelles étaient vos attentes et à lui demander ce que l'organisation pouvait faire pour les satisfaire. Probablement très peu et très prudemment. Nos études sur l'engagement des gens dans les organisations, notre travail en orientation et en formation nous ont fait conclure qu'à peu près tout individu lors de son engagement dans une organisation, se sent impuissant et dépendant de celle-ci. D'un point de vue pratique, cette dépendance semble nécessaire à l'organisation qui peut ainsi intégrer ce nouveau membre afin qu'il accepte ses normes, ses valeurs et ses façons de faire. Toutefois, selon nos observations, la plupart des organisations poussent à l'excès et intègrent trop leurs membres. Les débuts dans une organisation semblent être critiques pour les nouveaux adhérents. Les individus que les contraintes de l'organisation dominent et contrôlent trop deviennent des membres amorphes et passifs ; ceux pour qui la tâche est un défi à relever et qu'on encourage à prendre des responsabilités se dirigent vers une vie organisationnelle adulte et réussie.

L'organisation perçoit souvent la passivité d'un employé comme un désir ou un besoin de plus de dirigisme et de contrôle — il veut savoir exactement sur quoi il sera évalué. Cette situation est un cercle vicieux dommageable, à la longue, tant pour l'individu que pour l'organisation. L'organisation a besoin d'individus innovateurs, créateurs et d'esprit indépendant afin de subsister et de demeurer productive dans un environnement en perpétuel changement. La satisfaction et le développement individuels découlent aussi des mêmes comportements. Souvent, malheureusement, le premier contact de l'employé (l'étudiant) avec l'organisation déclenche un processus allant directement à l'encontre de ces besoins et objectifs à long terme.

Nous pouvons aborder d'une autre façon la socialisation organisationnelle et le concept du contrat psychologique. En prenant contact avec toute organisation, un individu prend des décisions de deux ordres — il décide d'adhérer à l'organisation et il décide d'y participer.[5] Dans certains cas, comme la conscription, ou un cours obligatoire, la décision d'adhérer n'est pas du ressort de l'individu. Dans ces situations, l'organisation a tendance à réagir en contrôlant de près le processus d'intégration et le contrat psychologique devient très structuré (quant aux politiques, règlements, etc.) et limitatif en ce sens que le comportement attendu des membres est clairement explicite.[6]

---

5. Voir J.G. March et H.A. Simon, *Organizations* (New York : John Wiley & Sons Inc., 1963) particulièrement le chapitre quatre où les auteurs traitent de cette question plus à fond.
6. Edgar H. Schein, «How to Break in the College Graduate», *Harvard Business Review*, November-December, 1964, pp. 68-76.

Dans beaucoup de cas, cependant, chacun est libre d'adhérer ou pas à une organisation. Il arrive souvent, toutefois, que les motifs immédiats qui entraînent la décision d'adhérer ne découlent pas d'objectifs supérieurs et à long terme de la part de l'individu. Par exemple, lors de l'entretien d'embauche, la plupart des gens posent des questions quant à la rémunération, les avantages sociaux, les plans d'assurance, les vacances, etc. Peu s'enquièrent de la nature exacte de leur premier emploi et des possibilités d'épanouissement et de développement. Quand il s'agit d'un cours, la plupart, quand on leur en donne l'occasion, posent des questions quant aux modes d'évaluation, la somme de lecture, le nombre de pages de chaque travail, etc. Très peu posent des questions sur ce qu'ils apprendront ou sur ce que le cours peut leur apporter en tant qu'individu.

La façon dont on adhère à une organisation influence nécessairement le deuxième ordre de décision — la décision de participer. On met ici l'accent sur les événements qui font suite à la décision d'adhérer (librement ou pas) et sur l'interaction *quotidienne* avec l'organisation. Dans une entreprise, par exemple, plusieurs employés considèrent qu'ils ne peuvent satisfaire leurs besoins d'assumer des responsabilités, de prendre des initiatives, de relever des défis, etc. Ils en deviennent frustrés et insatisfaits et souvent quittent quelques mois après l'engagement.[7] Remarquez que ces attentes n'avaient pas été explicitées au départ — lors de la décision d'adhérer.

En classe, les étudiants considèrent souvent qu'un cours est ennuyant, fastidieux et trouvent qu'ils perdent leur temps. Ils assistent passivement aux cours chaque semaine (si toutefois ils y vont) sans s'impliquer et travaillent pour répondre aux attentes de l'organisation strictement pour obtenir des points ou un diplôme. Leurs attentes d'apprentissage, d'implication et de stimulation demeurent insatisfaites et ce en grande partie parce qu'ils n'ont jamais explicité ces attentes.

Vous avez peut-être vécu un de ces dilemmes au cours de ce chapitre. Les étudiants ne sont pas habitués à porter la responsabilité de leur propre apprentissage. Ils sont beaucoup plus habitués à voir le professeur prendre toute la responsabilité. C'est pourquoi quand ils ont réellement l'occasion de participer au processus d'apprentissage, ces étudiants sont bouleversés (« Quelle drôle de façon de commencer un cours ! ») et méfiants (« Que veut-il nous passer ? »).

S'ils doivent exprimer leurs attentes, les étudiants sont ordinairement imprécis et vagues, ce qui devient une source de frustration pour tout le monde. Les probabilités de satisfaire nos attentes sont plus grandes quand on détermine des objectifs concrets et réalistes. Le professeur doit comprendre que l'étudiant qui n'est pas habitué à être maître de son éducation devra apprendre à accepter des responsabilités. De fait, *le professeur et les étudiants* doivent partager la responsabilité du processus d'apprentissage.

Il est important d'insister là-dessus. Souvent, après le premier cours sur le contrat psychologique, il y a un malentendu. « Pourquoi discuter de nos attentes (celles des étudiants) et tout le reste. Vous (le professeur) avez déjà préparé le cours, imprimé le plan d'études et l'horaire est déterminé d'avance ? » Comme dans toute organisation, les objectifs et l'orientation globale sont donnés. Ce n'est ni un cours d'art, ni un cours de langue, etc. C'est un cours de comportement organisationnel et il existe par conséquent de la place pour de la souplesse : quels sont les objectifs spécifiques que vous (les étudiants) voulez *privilégier* à l'intérieur des objectifs généraux ; comment allez-vous travailler avec vos collègues et avec le professeur ; qui sera responsable de la *façon* dont les objectifs sont atteints. Il existe certainement des divergences d'opinion sur ces différents aspects et il faut en discuter au début du processus d'intégration.

Il est évident qu'à l'intérieur du premier cours de quelques heures, on ne pourra pas prévoir tous les conflits éventuels, ni même résoudre les conflits prévus. Plutôt que de tirer des conclusions claires et définitives à partir de ce premier exercice il importe d'établir des normes de résolutions des conflits. Le résultat de cette étude du contrat psychologique sera d'établir la légitimité du conflit ou de la divergence, de démontrer la pertinence de se poser des questions les uns les autres et d'en poser au professeur, et de faire partager la responsabilité du processus de décision dans la résolution des conflits.

7. On peut lire une description complète du contrat psychologique au chapitre quatre de Edgar H. Schein, *Organizational Psychology* (Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall Inc., 1965).

FEEDBACK ETUDIANT

EXERCICE

1. Division du groupe en sous-groupe de 4-5 étudiants

20 - 30 min

2. Faire produire sur affiches, ou encore feuilles 8½ x 11 à remettre au prof (mieux: flip chart qu'on peut afficher au mur et que tous voient)

   - soit: " d'après moi, ce que je serai capable de faire à la fin de ce cours et que je ne suis pas capable de faire maintenant" (donc, centré sur objectifs)

   - soit: " d'après le titre de ce cours: quels seront les différents contenus que le prof va aborder; de quoi ça va parler" (donc orientation contenu ou structure du cours)

   - soit: " les questions que je me pose face à cette matière"

   - soit: " les expériences de vie, des choses vécues récemment qui se rapportent à ce cours: des choses lues, faites, expérimentées, etc..." (donc orientation "expériences vécues")

   . Pour faciliter la tâche, on pourrait fixer un nombre minimum d'items à produire pour chaque groupe

   . Ou encore, si le groupe est assez gros (N ≥ 30, disons) centrer 3 équipes sur une consigne, 3 équipes sur une autre

3. Ramassage

   . soit le prof recueille verbalement le matériel (ex. chaque équipe exprime ses trouvailles)

30 min à 1 heure

   . soit pause café durant laquelle le prof lit le matériel et prépare au tableau une synthèse qu'il va utiliser pour présenter son plan de cours, faire des liens

   . dans les deux cas, le prof peut interviewer publiquement des équipes pour des précisions, des éclaircissements, etc...

/Attention/

   . l'objectif d'une telle procédure n'est pas nécessairement d'ouvrir l'aspect contenu à toutes les demandes étudiantes

   . selon l'ouverture plus ou moins grande du plan de cours, le prof:

- en profite uniquement pour dire en quoi son plan de cours répondra ou non aux attentes et, advenant que le plan de cours ne réponde pas du tout, à tout le moins justifier un peu pourquoi c'est le cas

- en signale les points de convergence ou de divergence

- on peut discuter de ce qui est négociable ou pas

- on peut remettre à plus tard une décision sur tel ou tel aspect

- ou en profite simplement pour amorcer un débat plus en profondeur sur les attentes des étudiants, mieux connaître ceux-ci, etc...

- ou en profite pour préciser à quelles attentes ce cours va répondre et faire l'aiguillage vers d'autres cours du curriculum (place du cours dans la concentration, la séquence, etc...)

Évaluation du premier cours par les étudiants

Cette pratique est très peu répandue chez les professeurs.

Mais vous leur suggérerez pour obtenir les éléments nécessaires à l'évaluation de leur expérimentation.

Pour vous faciliter la tâche, cette section vous présente:

- Un guide de cueillette du feedback d'évaluation

- Un exemple d'un rapport écrit d'un professeur ayant effectué cette cueillette selon les "conseils" du guide.

GUIDE DE CUEILLETTE DU FEEDBACK ETUDIANT: ÉVALUATION DE VOTRE PREMIER COURS

- Il s'agit de prévoir qua... t comment vous allez recueillir les idées, les opinions des étudiants sur vos objectifs, votre scénario et votre façon de l'appliquer.

I. Les objets du feedback étudiant

Nous proposons que le feedback que vous recueillez auprès de vos étudiants porte EXPLICITEMENT sur les INTENTIONS (ou objectifs) que vous aviez au début du cours.

Exemple: Intention : sécuriser l'étudiant face au contenu du cours.

Question : Cette première leçon vous a-t-elle rassuré (e) quant à vos chances de réussir le cours?

Remarque : A notre avis, le professeur peut communiquer ou pas ses intentions au début du cours, tout de suite après s'être présenté; si ces intentions sont communiquées au début du cours, il y aurait alors intérêt à annoncer, dès ce moment, qu'un feedback sera par la suite sollicité.

II. Les techniques de cueillette du feedback

1. Comment le recueillir?

a) Oralement :
- par des questions posées à l'ensemble de la classe;
- par des questions écrites au tableau, les étudiants étant regroupés en dyades ou en triades pour préparer une réponse commune, par la suite communiquée oralement à tous.

b) Par écrit :
- en invitant les étudiants à répondre à un certain nombre de questions fermées (par

exemple sur une échelle à 5 points)
soit individuellement, ou en dyades
ou triades,

- ou à répondre individuellement à des questions ouvertes.

La cueillette orale a des avantages:

- occasion de réaction du professeur et d'échange, peut-être fructueux;
- possibilité, pour le professeur de tenir compte des remarques des étudiants dès la seconde application de son scénario.

Elle comporte aussi des inconvénients:

- risque d'obtenir des réactions de quelques "ténors" seulement et difficulté de dégager une opinion générale;
- caractère plus flou des informations recueillies.

La cueillette par questionnaire écrit présente les avantages et inconvénients inverses.

On peut également le recueillir de façon informelle, par simple observation des étudiants; il s'agit alors de prévoir les objets et les moments de cette observation.

2. Quand le recueillir?

Il semble aller de soi que le feedback formel sera recueilli à la fin du cours.

Néanmoins, on peut aussi le faire à divers moments du cours, soit chaque fois que l'activité, prévue par le scénario pour atteindre tel objectif, est terminée; la chose peut se faire, quelle que soit la technique utilisée. Le danger d'interférence de ces opérations répétées existe.

III. Rapport

Pour faciliter les échanges lors de nos rencontres ultérieures, en septembre, nous vous invitons à produire un rapport écrit décrivant les résultats de cette cueillette.

Pour le collège du Vieux-Montréal
Août 1982

Robert Gauthier
G.R.A.-PERFORMA
Université de Sherbrooke

EXEMPLE: FEEDBACK DES ETUDIANTS FACE AU PREMIER COURS DE LA SESSION

Intention #1

Information de l'étudiant

Technique utilisée

Question + réponse écrite des étudiants

Question

"A votre avis, avez-vous eu assez d'information concernant le cours"

Feedback étudiant

- Tous (25) ont répondu affirmativement

Quelques commentaires:

"Ça l'air bien structuré"
"Information globale mais très précise"
"Peu important de rentrer dans les détails"
"Les grandes lignes, c'est parfait".

Intention #2

Mise en garde

Technique utilisée

Question + réponse écrite

Question

"Avez-vous l'impression que le cours demande beaucoup de travail?"

Feedback étudiant (25 étudiants)

- 18 étudiants estiment que le cours nécessitera beaucoup de travail

  Commentaires:
  "beaucoup de travail bien planifié"
  "beaucoup de revision"
  "je devrai travailler régulièrement"
  "oui, naturellement"
  "il faudra fournir un effort constant"

- 3 étudiants estiment que le cours nécessite un travail moyen

- 3 étudiants estiment que non

  Commentaires:
  "juste assez pour nous tenir occuper"

- 1 étudiant espère que non.

Intention #3

Sécuriser

Technique utilisée

Question + réponse écrite

Question

"Etes-vous plus confiant de réussir ce cours maintenant par rapport à avant le cours"

Feedback étudiant (25 étudiants)

- 21 étudiants ont répondu affirmativement sans commentaires
- 1 étudiant négativement
- 1 étudiant pense réussir avec travail et aide et de temps.
- 2 étudiants pense réussir avec du travail.

Intention #4

Amorcer une relation positive (séduire)

Technique utilisée

Question + réponse écrite

Question

"Qu'est-ce qui vous a le plus plu ou déplu dans ce premier cours?

Feedback étudiant

La réponse à cette question est beaucoup plus nuancée.

- 12 étudiants admettent sans réserve que la présentation leur a plue.

  Commentaires

  "tout le programme a l'air d'être "au boutte"
  "atmosphère agréable "relax" "
  "personnalité sympathique du prof"
  "présenter entre eux les étudiants m'a plu"

- 4 approuvent la présentation avec réserve

  "la présentation est un peu lente"
  "l'idée de la présentation fait un peu école primaire"
  "je m'attendais à ce qu'on parte après 15-20 minutes"

- 5 ont des réponses ambiguës car je ne peux déterminer si la présentation leur a plue ou déplue.

- 2 mentionnent que la présentation leur a déplue

- 1 voudrait plus de précision et plus de temps pour choisir les équipes

- 1 réserve son jugement

3e partie

LE SCÉNARIO D'UN PREMIER COURS

- Guide de rédaction du scénario
- Deux exemples de scénarii produits
- Deux autres exemples de scénarii accompagnés des rapports d'évaluation de l'expérimentation
- Échanges sur les scénarii

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

C.P.E.C. - PERFORMA

La Dynamique du premier cours

Guide de rédaction du plan personnel d'intervention pour le premier cours

Note: Les contenus de ce petit guide ne sont, on le comprendra, que de simples suggestions: on peut donc en tenir compte ou pas; quelqu'un pourrait décider que son plan personnel serait tout autre et ce serait bien.

I- Les objectifs poursuivis par le professeur lors du premier cours

En premier lieu, il semble important, pour le professeur, de préciser ses intentions, ses objectifs.

Comme l'illustreront les exemples ci-dessous, ces objectifs peuvent tout aussi bien être rédigés en fonction du professeur (ses intentions) qu'en fonction de l'étudiant, comme le sont habituellement les objectifs d'apprentissage.

1. Votre premier cours visera-t-il:

   a) des objectifs d'ordre affectif, comme:

      . amorcer une relation positive avec le groupe;

      . rassurer l'étudiant quant à sa possibilité de réussir le cours;

      . convaincre l'étudiant de la nécessité d'un travail suffisant et constant;

   b) ou des objectifs d'ordre cognitif, comme:

      . informer l'étudiant de la structure générale du cours;

      . mesurer les connaissances et habiletés préalables néces-

saires;

c) ou des objectifs d'ordre organisationnel comme:

. négocier la nature et l'échéancier de travaux longs;

. former des groupes de travail;

d) ou, simultanément, des objectifs de plusieurs ordres.

2. Dans un premier temps, il s'agit donc de clarifier ses intentions:

. en rédigeant ses objectifs,

. et en les classant par ordre d'importance.

II- Les données contextuelles

En second lieu, il n'est pas inutile de s'interroger sur certaines données contextuelles, de nature diverse, qui sont susceptibles d'influencer le plan d'intervention; par exemple:

. les étudiants auxquels je m'adresse se connaissent-ils vraisemblablement? ont-ils déjà suivi plusieurs cours ensemble?

. quelle est la taille du groupe? 20, 30, 40 étudiants?

. les groupes sont-ils homogènes ou hétérogènes: collège I, II, III? même concentration ou spécialité?

. quelle sera la durée de ce premier cours?

. dans quel type de local vais-je appliquer mon plan d'intervention? classe avec tables? avec pupitres? petit auditorium? gymnase? laboratoire? atelier?

. à quel moment de la journée, de la semaine vais-je appliquer mon plan d'intervention?

. quel est mon style d'enseignement, et quelle image dois-je projeter au premier cours pour ne pas "leurrer" les étudiants sur moi-même?

. etc.

Autant d'éléments qu'il est bon de clarifier AVANT d'entreprendre la phase suivante.

Nous avons même rencontré de nombreux cas où une brève réflexion sur ces points amenait une révision des objectifs antérieurement fixés.

III- Le déroulement du premier cours

Les intentions étant précisées, les données contextuelles étant clarifiées, il s'agit maintenant de décrire le déroulement de ce premier cours, c'est-à-dire:

1. d'identifier les OBJETS, les composantes de ce premier cours, par exemple: présentation du professeur, présentation des étudiants, présentation du plan de cours, etc;
2. de décrire COMMENT seront concrètement traités ces objets:
   - en déposant, avec votre scénario, s'il y a lieu, les instruments pertinents: textes, exercices, etc;
   - en précisant bien, chaque fois, les rôles respectifs du professeur et des étudiants;
3. d'ajouter, s'il y a lieu, des précisions que vous jugez nécessaires, par exemple concernant l'aménagement physique du local, etc.

Il ne faut pas oublier que ce scénario, qui n'est rien d'autre qu'une préparation de cours un peu détaillée, est destiné à être analysé par d'autres éducateurs (collègues inscrits à la même activité; animateurs), d'où la nécessité d'être nettement plus explicite que s'il s'agissait d'un petit instrument à votre seul usage.

IV- Le feedback étudiant

Enfin, dans la dernière partie de votre plan d'intervention, on pourrait retrouver la description de la cueillette qui sera faite du feedback étudiant.

Un petit guide ad hoc vous a déjà été remis sur le sujet.

Décembre 1982

Robert Gauthier.

Exemple 1

SCÉNARIO D'UN PREMIER COURS

ZOOTECHNIE

GESTION DE L'ENTREPRISE AGRICOLE

2 heures

EXEMPLE

SCENARIO: ZOOTECHNIE

OBJECTIFS	CONTENU	METHODE
Faire connaissance avec le groupe	Brève présentation du professeur (nom, bureau, disponibilité)	De façon magistrale à l'aide du tableau (2 min)
Amorcer un climat et permettre aux étudiants de se connaître	Présentation des étudiants entre eux (attentes, intérêts, ce qui les a amené en gestion d'entreprise agricole)	Brève présentation de chaque étudiant avec échange avec les autres participants 1º: en sous-groupe de 4 à 5 (5 min) 2º: en grand groupe (15 min)
Permettre à l'étudiant de connaître les objectifs généraux et le but du cours afin d'établir un contrat	- Objectifs généraux - But - Contrat	Présentation informelle des objectifs et du but avec droit de parole - contrat (15 min)
Situer le cours dans le programme	Place du cours dans le programme	De façon informelle (5 min)
Vérifier les connaissances antérieures et montrer les problèmes tout en rassurant les étudiants	Questionnement sur les notions de biologie et chimie, etc. Réponses aux questions si problèmes	De façon informelle au droit de parole (10 min)
Informer l'étudiant du cadre de référence du professeur (valeurs) et de la nécessité de travailler dans un climat favorable	- Cadre de référence - Climat favorable à l'apprentissage	Brainstorming Consensus (15 min)
Informer l'étudiant sur l'ensemble du cours et permettre à l'étudiant d'y réagir	Syllabus et références	Informel avec droit de parole (10 min)
Donner aux étudiants des précisions sur les services du cegep	(Accueil tech. agricole) Réponses aux questions	(15 min)
Recueillir les premières impressions des étudiants	Commentaires des étudiants	Mise en commun de façon informelle (5 min)

Exemple 2

SCÉNARIO D'UN PREMIER COURS

Math 103

EXEMPLE

SCÉNARIO D'UN PREMIER COURS
MATH 103

ÉTAPE 1 : PRÉLIMINAIRES

OBJECTIF : Obtenir des informations précises et factuelles sur la composition du groupe.

CONTENU : Nom, concentration, niveau, dernier cours de maths, prénom et pronom.

MÉTHODE : Faire circuler une feuille à cet effet sur laquelle chaque étudiant écrit les renseignements demandés.

ÉTAPE 2 : PRÉSENTATION DU PROF.

OBJECTIF : Faire connaître le prof en tant que professeur.

CONTENU : Nom, études, ses premiers cours à l'enseignement, cours déjà donnés, numéro du local, heures de disponibilité.

MÉTHODE : Le prof fournit lui-même tous ces renseignements, en écrivant certains d'entre eux (nom, numéro du local, heures de disponibilité) au tableau.

ÉTAPE 3 : PRÉSENTATION DES ÉTUDIANTS

OBJECTIFS :

- Permettre aux étudiants de prendre conscience qu'ils font partie d'un groupe.
- "Défiger" le groupe.
- Rassurer certains d'entre eux qui se croient toujours seuls dans une situation particulière.
- Si les étudiants se connaissent déjà, leur permettre de faire part de leur expérience, de telle sorte qu'on puisse partir de ce vécu dans notre relation.

CONTENU :

Hypothèse A : étudiants de Sciences pures I

Identification (nom, provenance)
Description brève de ses intérêts et des objectifs qu'il poursuit.
Description de ses craintes face au cours.
(ou attentes)

Hypothèse B : étudiants de Sc. pures II

Pour les quelques nouveaux, identification et brève description des objectifs poursuivis.

Pour l'ensemble : - Description de leur 1ère année vécue au Cégep (cours les plus difficiles et raisons de leur difficulté; les cours les plus "aimés" et raisons).

METHODE :

- Identification et description par écrit.
- Échange 2 par 2.
- Présentation de soi par un autre (le prof. recueille les feuilles et les redistribue dans un autre ordre)

CONSIGNES :

Si le groupe n'est pas trop nombreux, les étudiants sont groupés en 2 cercles concentriques.
Si le groupe est trop nombreux, on laisse la disposition de la classe telle quelle.

Travail individuel : 5 minutes

Échange en dyades : 5 minutes

Présentation par un autre : chacun lit le texte de présentation d'un autre.

ETAPE 4 : PRESENTATION DU PLAN DE COURS

OBJECTIFS :

1. - Donner aux étudiants une idée du contenu et le situer.
2. - Proposer une méthodologie et la faire accepter avec quelques modifications, s'il y a lieu.
3. - Expliquer le mode d'évaluation
4. - S'entendre sur un certain nombre de facteurs favorisant un climat d'apprentissage.

CONTENU :

- Situation du cours dans son contexte et contenu.
- Méthodologie
- Évaluation
- Objectifs affectifs et de formation.

METHODES

OBJECTIF 1

- Les étudiants ont à trouver la pente d'une droite tangente à une courbe en un point. Le professeur part des résultats pour donner les objectifs terminaux du cours, brièvement.

OBJECTIFS 2 et 3

- Le professeur fait part de ses intentions et recueille les commentaires, de façon informelle.

OBJECTIF 4

- Le professeur remet un texte décrivant une situation de classe dans laquelle on retrouve des comportements courants. Les étudiants ont à identifier 3 comportements qu'il trouve souhaitables et 3, non souhaitables, dans une classe de mathématiques et à en donner les raisons.
- Mise en commun, pour dégager un consensus.

CONSIGNES

- Travail individuel par écrit : 5 minutes par activité
- Échange en dyades : 2 minutes.
- Mise en commun.

ETAPE 5 : CUEILLETTE DU FEED BACK

La cueillette du feedback se fera par observation et écoute attentive des commentaires

Exemple 3

SCÉNARIO D'UN PREMIER COURS
COMPTABILITÉ ANALYTIQUE DE GESTION
4 heures

Objectifs poursuivis lors de ma première rencontre avec les étudiants(es)

(Groupe Comptabilité Analytique de gestion)

a) Créer un climat de détente

b) Établir un premier contact individuel avec les étudiant-e-s

c) Recueillir un premier contact individuel avec les étudiants-e-s

d) Informer les étudiant-e-s de mes attentes (couleurs)

e) Recueillir les attentes des étudiant-e-s face au cours

f) Établir l'importance du cours (le situer)

g) Présenter le contenu du cours

h) Présenter l'organisation, la méthode d'évaluation

i) Amorcer la matière comme telle

Composantes de la première rencontre du groupe CAG

1. Présentation sommaire du prof
2. Vérification des listes
3. Information du déroulement de cette rencontre
4. Présentation des étudiant-e-s
   - Phrases à compléter
   - Auto-présentation sujet: STAGE
5. Recueil des attentes des étudiant-e-s
   - Activité en équipe sur bon prof, bon cours
   - Plénière
6. Présentation des couleurs du prof (parallèle avec attentes)
7. Situation du cours
8. Présentation verbale du contenu du cours et plan de cours
9. Début de la matière
10. Feedback

Déroulement de la première rencontre du groupe CAG

1. Présentation sommaire du prof

. Salutations
. J'exprime ma joie de connaître ce groupe
. J'espère que l'on va passer une bonne session ensemble
. Mon nom: - Inscrire au tableau avec mon numéro de local
- J'avertis que l'on va vérifier nos disponibilités communes plus tard lors de cette rencontre

2. Vérification des listes

. J'annonce cette procédure en expliquant mes deux objectifs:
- vérification administrative,
- occasion pour tenter d'associer noms et visages
Donc j'avertis que cela se fera assez lentement.
. Vérification: - appel du nom,
- identification de la personne,
- quelques fois je m'assure de la bonne prononciation,
- rappel saccadé des prénoms déjà vus.
. - Je leur explique que faire cette vérification ne me permets pas d'assimiler tous les noms et peut-être même pas tous les visages.
- Je leur annonce qu'au cours des prochaines rencontres, je continuerai cette vérification afin de connaître tout le monde.
- Cette démarche est pour moi importante, puisque l'étudiant-e est important-e à mes yeux comme individu.

3. Explication des objectifs et du déroulement de la première rencontre

. Durée estimée: 3h¡ - 4h

. Buts poursuivis:
- faire connaissance
- clarifier nos attentes
- donner un aperçu du cours C.A.G. et de son fonctionnement
- clarifier notre contrat
- commencer la matière
- faire un bilan (feedback)

4. Présentation des étudiant-e-s

1ère activité: "PHRASES À COMPLÉTER" (voir annexe A)

But: Dégager "feeling" général.
Commencer à faire connaissance.

Déroulement: Je dis une phrase, vous la complétez.

Consigne:
- Tour de rôle
- Réponse spontanée
- Pas d'explication à apporter
- Ce n'est pas pour juger, on complète avec les premiers mots qui viennent, les autres le prennent comme c'est dit: Point.

2e activité: AUTO-PRÉSENTATION

But: Permettre au prof de connaître un peu les étudiant-e-s.
Permettre aux étudiants-e-s d'en savoir un peu plus sur eux et elles.

Déroulement: À tour de rôle, chacun dit:
(étudiant-e finissant-e)
- son nom,
- un petit mot sur son stage

(étudiant-e non finissant-e)
- son nom,
- sa provenance,
- la formation qu'il(elle) poursuit.

Avant la présentation, l'étudiant-e a quelques minutes pour réfléchir sur ce qu'il(elle) va dire. Exemple:
- l'atmosphère,
- les activités qu'on lui donne à faire,
- la difficulté ou facilité pour trouver le lieu de stage,
- la possibilité de prendre de l'initiative,
- les restrictions ou la confiance ressentie par le
- superviseur (chez l'employeur).

5. Recueil des attentes des étudiant-e-s "bon prof" "bon cours"

Objectif: . Faire le point sur ce que les étudiant-e-s désirent comme prof.
. Avoir ou faire ressortir les attentes globales du groupe.

Consigne: . L'activité se fera par des sous-groupes de 5-6 et dans un deuxième temps on fera une plénière.
. Chaque équipe devra établir ce qu'elle entend par:
a) un bon prof b) un bon cours (10 minutes)
. Chaque équipe devra se nommer un-e représentant-e pour prendre en note ce qui est énoncé et par la suite, en faire part au groupe. Une autre personne devra l'écrire au tableau.

Déroulement: . Travail de groupe (10 minutes)
. Prénière - rapport d'équipe:
- chaque équipe nous fait rapport,
- inscription des faits au tableau.
. Fait ressortir l'ensemble (partie commune).
. On essaie de brosser un tableau des attentes du groupe.

6. Présentation des couleurs du prof

. Mes sentiments face à leurs attentes.
. Faire ressortir mes forces:
  - écoute,
  - tient compte de l'avis des étudiant-e-s,
  - disponibilité,
  - désir de travailler pour elles et pour eux.
. Ma relation p/r à la matière.
. Mes attentes face aux étudiant-e-s:
  - ponctualité,
  - cigarettes interdites,
  - faire un minimum d'efforts,
  - respecter le contrat établi,
  - donner des feedbacks au fur et à mesure.
. Parallèle entre ce que je suis et ce qu'ils(elles) attendent.

7. Situation du cours

. Avant les administrateurs — cours important.
. Lien avec cours précédents.
. Utilité sur le marché du travail.

8. Présentation du cours

a) objectifs et contenu oraux
b) présentation du plan
c) feedback/modifications.

9. Début matière

10. Feedback

Commentaires écrits.

Annexe A

Phrases à compléter

1. "La session qui débute s'annonce ... "

2. "Maintenant que j'arrive à la fin, j'ai trouvé mon cégep ... "

3. "En me rendant à ce cours, je me disais ... "

4. "Je trouve les finissant-e-s en transport ... "

5. "Je suis ici ce midi parce que ... "

6. "Pour moi le cours de comptabilité analytique de gestion ... "

COMPTE-RENDU DE L'EXPÉRIMENTATION
COMPTABILITÉ ANALYTIQUE DE GESTION

Introduction

Comme cette première rencontre a été précédée d'une réunion départementale, je n'ai pas connu le même genre de nervosité que pour mes autres premiers cours.

Quelle ne fut pas ma surprise de constater que la moitié des étudiant-e-s étaient présent-e-s à ce cours... ça promet!...

Toutefois, je vais laisser ce constat de côté pour donner un compte-rendu de la fameuse rencontre. Pour ce faire, je prendrai chaque composante énumérée dans ma planification et j'expliquerai comment elle s'est réellement déroulée.

Dans un dernier temps, je vais dégager mes impressions globales et les points à améliorer.

Rapport

Présentation sommaire du prof (ref. planification pt 4)

. Fait comme planifié.
. En plus, j'ai exprimé mon regret d'avoir si peu d'étudiant-e-s, et quand même j'étais consciente que ce n'était pas à elles et à eux que je devais le dire.

Vérification des listes (ref. planification pt 2)

. Comme il y avait un haut pourcentage d'absences, je préférai qu'à tour de rôle les étudiant-e-s se nomment et la vérification s'est faite ainsi.

Explications des objectifs et déroulement de la rencontre
(ref. planification pt 3)

. Fait comme prévu.
. Objectifs et déroulement inscrits au tableau.

Présentation des étudiants-étudiantes (réf. planification pt 4)

. Phrases à compléter:
- Avant de faire cette première activité, nous avons formé un rond.
- J'ai eu l'impression que les gens ont aimé cette activité.
- Ça n'a pas été trop long.
- Ça m'a permis de constater que c'est un groupe qui aime se faire du plaisir.

Auto-présentation

. L'activité s'est bien déroulée.
. L'attention a été maintenue jusqu'à la fin.
. La présentation a semblé intéresser les étudiant-e-s, puisque spontanément ils et elles se sont posés quelques questions de précision.
. Cette activité a atteint les objectifs fixés:
  - me faire mieux connaître les étudiant-e-s,
  - m'intégrer à leur groupe,
  - de se connaître davantage, ou tout au moins de savoir comment d'autres stages se sont déroulés.
. Les étudiant-e-s non finissant-e-s se sont aussi présentés de façon à intéresser les autres membres du groupe.

Recueil des attentes des étudiants-étudiantes (réf. planification pt 5)

. L'atelier a été effectué comme prévu.
. Le temps nécessaire pour finaliser cette activité n'a pas pu être déterminé, puisque pas d'heure à ma disposition.
. La première partie a demandé à peu près 10 minutes.
. La plénière s'est bien déroulée.
. J'ai écrit au tableau ce que l'équipe avait fait ressortir.
. Les étudiant-e-s ont profité de cette activité pour passer des messages, pour se défouler un peu sur ce qu'ils avaient dû subir antérieurement en souhaitant que ça ne se répéterait pas.
. J'ai tenté de faire ressortir les caractéristiques des attentes du groupe. Au contraire de ce que je m'attendais, elles n'étaient pas contradictoires.

. Les attentes face au prof étaient au niveau de:
  - la connaissance,
  - la préparation du cours,
  - la correction des examens et la préparation de ceux-ci,
  - la relation avec les étudiant-e-s,
  - le respect du contrat.
. Les attentes face au cours étaient du niveau:
  - de la structure,
  - de l'intégration et de la participation des étudiant-e-s,
  - de formes variées, i.e. niveau de la méthodologie,
  - de la relation avec le travail (qu'il sert à quelque chose).

Présentation des couleurs du prof (réf. planification pt 6)

. J'ai fait remarquer aux étudiant-e-s qu'ils(elles) étaient exigeant-e-s, mais non contradictoires.
. J'ai fait le point entre ce que je pensais être par rapport à chacune de leurs attentes.
. J'ai oublié de faire part de mes attentes face aux étudiant-e-s.
. Je crois que cette partie s'est trop prolongée.
. À ce moment, j'ai donné la pause-café. C'était trop tard il était 15h45 et c'était fermé pour la vente des boissons gazeuses ou autres rafraîchissants.

Situation du cours, Présentation du cours (réf. planification pt 7)

. J'ai donné les explications tel que prévu. C'est-à-dire verbalement.
Par la suite, nous avons pris connaissances du plan de cours.
. Des modifications ont été demandées: - éliminer un travail - modifier la répartition des notes.
. Une fois qu'ils et elles m'ont expliqué les raisons pour lesquelles ils (elles) croyaient que ce travail devait être éliminé. J'ai accepté, les ayant considérées valables. D'autant plus que deux travaux étaient demandés et ayant entendu les raisons pour lesquelles je les faisais faire, ils(elles) ont jugé bon d'en conserver un d'entre eux.
. Pour la modification de la répartition de notes, trois propositions ont été déposées. Elles étaient à mon sens les trois raisonnables. Le vote a été pris et le choix s'est fait majoritairement.
. Le contrat était clarifié et de par leurs absences, les personnes que je n'ai pas eu le plaisir de rencontrer à ce premier cours devront se satisfaire de cette décision. Ce fut aussi l'unanimité pour ce dernier choix.

Début matière (réf. planification pt 8)

Étant donné l'heure (16:30h d'après un étudiant) et l'état des étudiant-e-s, je n'ai pas jugé bon de commencer la matière. J'ai demandé de prendre connaissance du premier chapitre pour la prochaine rencontre.

Feedback

. J'ai demandé aux étudiant-e-s de me faire part de leurs commentaires par écrit. Ils(elles) ont préféré me les donner verbalement.
. Ce qui s'est dégagé:
  - c'était intéressant de prendre contact.
  - ont trouvé la première rencontre un peu longue.
  - c'était agréable comme organisation physique.
. Il y a eu très peu de commentaires, ils(elles) avaient très hâte de partir.

Conclusion

. Je crois avoir atteint presque tous les objectifs que je m'étais fixés.
. L'atmosphère était très agréable et détendue.
. Les principaux points à améliorer sont:
  - de diminuer le temps accordé pour le parallèle entre leurs attentes et mes couleurs,
  - de demander, sinon exiger des commentaires écrits.

  De plus, si le groupe avait été plus grand, l'activité pour recueillir les attentes aurait probablement manqué d'intérêt, puisque la plénière beaucoup plus longue. C'est ce que j'ai vécu dans un autre groupe.
. Pour ce qui est de me fixer comme objectif de débuter la matière, si je veux l'atteindre, il faudrait que je diminue de beaucoup le temps pour les activités de détente et de prise de contact.
. Donc si j'ai le plaisir de revivre le début d'une session, je ne me fixerai pas comme objectif de débuter réellement la matière, même si c'est un cours de quatre heures. Je pourrais peut-être penser à une activité directement reliée à la matière, mais toujours dans une atmosphère moins traditionnelle.

Exemple 4

SCÉNARIO D'UN PREMIER COURS

ET

COMPTE-RENDU DE L'EXPÉRIMENTATION

1 heure

Premier cours 111-411

Le groupe-cible : des étudiants de 2e année des techniques d'hygiène dentaire. Ce groupe d'étudiants se connaît depuis 3 sessions. C'est un groupe d'étudiants à qui j'ai déjà enseigné la session passée, le cours préparatoire à celui-ci

Les objectifs à atteindre lors de cette première rencontre.

1° Prendre le temps de connaître l'état d'âme des étudiants

- a) face au retour de vacances,
- b) face à la nouvelle session qui débute,
- c) face à la possibilité de grève.

2° Présenter le plan de cours en insistant sur les principaux objectifs à atteindre, le contenu et le mode d'évaluation

3° Connaître la motivation des étudiants face au contenu.

4° Situer le cours par rapport au programme, faire apprécier son importance.

Préparation du local

A. Disposer le local de façon à faciliter les échanges.

B. Inscrire au tableau mon numéro de bureau, mon numéro de téléphone au bureau et celui de la maison et finalement mes heures de disponibilité.

Activités pour atteindre les objectifs

1. Pour atteindre l'objectif ① :

   A. Arriver assez tôt pour avoir le temps de me mêler aux étudiants avant le cours.

   B. Mot de bienvenue

   C. Explication du jeu des phrases à compléter : - comment il se déroule
   - le but poursuivi, c'est-à-dire connaître l'impression générale du moment.

   D. Phrases choisies : a) "Les vacances qui viennent de se terminer ont été ----"

   b) "Je me sens ---- face à la nouvelle session."

   c) "Je me sens ----- face à la prochaine grève."

2. Pour atteindre les autres objectifs :

   A. Présenter les 3 grandes divisions et leurs principaux chapitres.

   B. "Brainstorming" avec inscription au tableau des réactions des étudiants face au contenu et ce qu'ils pensent en retirer.

   C. Expliquer les objectifs généraux à atteindre. Préciser que ce cours est essentiel à réussir pour avoir accès aux stages.

   D. Présenter la suggestion d'évaluation. Questionner les étudiants pour avoir leur impression sur le mode d'évaluation. Ajuster le modèle d'évaluation au besoin.

Compte-rendu de la rencontre

Mon plan d'accueil a été respecté à la lettre pour ce qui a trait à l'aménagement du local. Les tables étant très grandes, et le local très étroit, il était impossible de changer la disposition du local.

Pour compenser, j'ai décidé de m'asseoir parmi les étudiantes plutôt qui en avant de la classe.

Pour ce qui est du reste, tous mes objectifs ont été atteints. J'ai même respecté l'horaire que j'avais déterminé au préalable. Les activités se sont déroulées à un rythme agréable, malgré un horaire chargé pour les trois premières heures de cours prévues.

Les réactions des étudiantes.

Les réactions des étudiantes face à cet accueil ont été très positives. Les physiothérapeutes étaient d'abord étonnées puis toutes souriantes! Ça a vraiment détendu l'atmosphère!

Il y a eu de nombreux commentaires spontanés qui démontraient leur appréciation de la présentation et des activités prévues pour cet accueil. Nous en avons de plus discuté à la pause-café. C'était la première fois qu'elles avaient reçu une telle expérience.

Leur comportement était même changé au cours des 2 heures suivantes où fut donné un cours magistral. La détente se sentait et leur participation était beaucoup plus grande.

Je n'ai malheureusement pas pu réclamer d'évaluation écrite des activités parce que d'une part l'horaire du premier cours était très chargé et d'autre part, les étudiantes avaient un travail important à préparer en vue du prochain cours. Je voulais éviter de les surcharger.

Mes réactions :

Au départ, j'étais sceptique. Par la suite, le trac s'est installé. Je l'ai ressenti dès la veille. Je craignais de ne pas être à l'aise, de ne pas savoir diriger les activités. J'avais l'impression que ce genre d'activités ne m'allaient pas.

Une fois les activités commencées, le trac est rapidement disparu. L'enthousiasme m'a gagnée. J'ai d'ailleurs été très encouragée par les réactions des étudiantes.

Finalement je peux dire que mon seul regret est de n'avoir pas eu un cours idéal pour mieux expérimenter ce qu'on a appris avec le cours "dynamique des premiers cours". Les étudiants se connaissant très bien déjà et me connaissant aussi, il y avait donc des activités qui pouvaient difficilement s'appliquer.

Par contre, je suis maintenant convaincue de l'importance de ces activités et j'ai bien l'intention de m'y consacrer au début de chaque nouvelle session. J'ai surtout hâte d'expérimenter avec un nouveau groupe.

Merci !

Échanges sur les scénarii

Dans tous les designs d'activité, il est prévu une phase d'application des principes par la planification, l'expérimentation et l'évaluation d'un scénario de premier cours.

Tous exigent la présentation écrite du scénario. Les périodes d'échange sur ce document varient toutefois d'une activité à l'autre.

De même la mise en commun des expérimentations varie dans le temps investi et est supportée ou non par un rapport écrit d'évaluation.

Animer la période dévolue aux échanges sur le bilan des expérimentations peut être facilité par la consigne suivante:

- Chaque participant rend compte dans son scénario de l'un ou plusieurs des éléments suivants:

  . identifier les activités prévues mais non réalisées; en expliquer la raison.
  . identifier l'élément qui s'est avéré le plus réussi, le plus positif ou ayant le plus plu aux étudiants.
  . identifier l'élément ayant été vécu avec le plus de difficulté ou s'étant avéré le moins efficace.
  . formuler une question ou un problème ayant été laissé en marge, en suspens, ayant été écarté ou négligé et qui aurait intérêt à être pris en considération dans un prochain premier cours.

Le moyen pour mener à bien cette entreprise vous est familier:

- Échanges en sous-groupes et mise en commun

ou

- Tour de table systématique.

4e partie

LES TEXTES DE RÉFÉRENCES

- Utilisation des textes de référence
- Bibliographie
- Sept textes d'intérêt général sur un premier cours d'une session

Utilisation des textes de référence

A) En lecture complémentaire:

. distribution des documents
. consigne: lecture personnelle

Les participants y retrouvent les divers éléments abordés lors des exercices et échanges.
Ils y puisent des idées pour la rédaction de leur scénario.
Aucune utilisation spécifique en groupe n'est prévue dans le cadre des échanges.

B) En lecture obligatoire:

a) -Grille de lecture (élaborée à Limoilou):
Par écrit, noter: 1) ce qui confirme ce que je fais,
2) ce que je découvre que je devrais faire,
3) les questions que me pose le texte.
-Traitement: échanges en grand groupe en passant chacun des textes un à un.

b) Utilisation au Vieux-Montréal:
- Distribution de trois textes (Shulman, Bois-de-Boulogne, et McKeachie).
- Consigne: -Lire les trois textes.
-Identifier l'ÉLÉMENT qui semble le plus important (un seul, tiré de l'un des textes).
- Récupération des éléments identifiés par les participants dans un groupe de discussion.
- Moment opportun: Certainement avant la rédaction du scénario. Se référer aux designs de chaque collège pour découvrir selon le déroulement planifié, le moment le plus propice dans chaque cas.

C) <u>En lecture ponctuelle</u>:

. Utilisation de parties de textes comme référence spécifique sur le thème discuté à ce moment.
. Les lectures des paragraphes pointés sont effectuées sur place et les commentaires énoncés immédiatement.
. Ainsi l'on se "promènera" d'un texte à l'autre tout au long de l'activité.

BIBLIOGRAPHIE

BEAULIEU, G., GAUTHIER, R., La dynamique du premier cours au niveau collégial, Collège Bois-de-Boulogne, Octobre 1981.

SHULMAN, L., La dynamique du premier cours, traduction de Hoa Nguyen, 1972.

McKEACHIE, W., Un premier cours in Teaching Tips, pp. 15-21. Traduction condensée de Georges Beaulieu.

MILLER, G., PILON, D., Les professeurs tirent-ils profit de leur première rencontre avec les étudiants?, Au fil des événements, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, Août 1982.

Chem 13 News, The first days of class, University of Waterloo, November 1984, Number 153.

Le Monde de l'éducation, Comment commencer..., Paris, Septembre 1978.

HURT, Thomas H. et al., Perception of teachers as communication sources in the classroom, in Communication in the classroom, Addison-Wesley Publishing Co., 1978.

C.P.E.C. - PERFORMA

COLLEGE DE BOIS-DE-BOULOGNE

LA DYNAMIQUE DU PREMIER COURS AU NIVEAU COLLEGIAL

Expérimentation planifiée et
conduite par les professeurs

Claude Emmell
Serge Laferrière
Claude Laflèche
Denyse Lemay
Gilbert Rock

sous la responsabilité des
conseillers pédagogiques

Georges Beaulieu et
Robert Gauthier.

Le 28 octobre 1981

PRESENTATION

Le présent document, essentiellement descriptif, ne veut rien d'autre que le rapport d'une activité de perfectionnement qui eut lieu au Collège de Bois-de-Boulogne en août et septembre 1981.

Son contenu est tiré:

a) des travaux de planification et de description du feedback étudiant, travaux rédigés par chacun des cinq professeurs participants;

b) des échanges qu'ont tenus ces professeurs et les conseillers pédagogiques durant les rencontres.

TABLE DES MATIERES

		Page
I	Les intentions du progesseur.	4.
II	Le scénario du premier cours.	8.
III	L'aménagement physique des lieux.	18.
IV	La cueillette du feedback étudiant.	19.
V	Questions importantes soulevées au cours des échanges.	21.

Annexes

I. Les intentions du professeur

Le fait de réduire le premier cours d'une session à une rencontre de quelques minutes avec les étudiants est une pratique courante au niveau collégial; le professeur se contente alors de se présenter, de déposer son plan de cours en le commentant brièvement et d'identifier, s'il y a lieu, les volumes que les étudiants doivent se procurer.

D'autres professeurs, plus rarement, semble-t-il, utilisent ce premier cours pour couvrir une première partie de la matière. Les professeurs participants ont consenti à consacrer une heure ou deux de leur première rencontre avec leurs étudiants à d'autres fins; pourquoi? Parce qu'ils estimaient que ce premier contact avec leurs étudiants était d'une importance capitale, car susceptible d'influencer considérablement la nature de la relation qui allait s'établir entre eux et leurs étudiants; et que, de plus, la qualité de cette relation risquait d'avoir certains effets sur les apprentissages des étudiants.

D'où leur décision de considérer ce premier cours comme une intervention très particulière, poursuivant des fins un peu spéciales.

Quelles intentions ont alors poursuivie les professeurs?

A. Les intentions à peu près communes

Sans qu'il n'y ait eu concertation d'aucune sorte sur le sujet, certaines intentions se sont retrouvées, plus ou moins explicites, dans les projets d'intervention de chacun des professeurs. Ce sont les suivantes:

1. Communiquer à l'étudiant certaines informations

Ces inforamtions peuvent concerner le professeur lui-même (nom, expérience, heures de disponibilité), ou le contenu du plan de cours (objectifs, méthodes, travaux, contrôles, etc.)

2. Recueillir certains renseignements sur les étudiants

Ces renseignements pourront être aussi restreints que le nom et l'école de provenance; ils pourront aussi s'étendre sur les intérêts des étudiants, leurs connaissances antérieures sur le sujet du cours, etc.

3. Intéresser l'étudiant au cours

Le professeur pourra faire découvrir, ou démontrer que le cours répond à de vraies questions, que se pose le "vrai monde"; il pourra relier le contenu du cours à certaines questions d'actualité; il pourra mettre en valeur les aspects concrets, pratiques du cours; il pourra, simplement, manifester un intérêt, voire même un enthousiasme pour le cours qu'il espérera communicatifs.

Les moyens varieront selon les professeurs et la discipline, mais aucun professeur n'est indifférent à cet objectif du premier cours.

4. Amorcer la création d'un climat favorable

Selon les professeurs, cela peut signifier de briser la solitude dans le groupe des nouveaux arrivants au collège en permettant un premier contact avec un ou

quelques autres étudiants: ou bien de créer un climat de détente entre le professeur et le groupe d'étudiants.

5. Rassurer l'étudiant

Rassurer l'étudiant quant aux difficultés apppéhendées du cours, quant à la disponibilité du professeur, quant à la qualité des services de support (A.P.I., psychologues, etc.), même quant à l'initiation des nouveaux organisée par l'A.G.E., opération souvent décrite de façon fantaisiste dans les écoles secondaires.

B. Les intentions particulières

Certaines intentions sont particulières à l'un ou l'autre des professeurs et il est possible de les relier à un certain nombre de données précises.

1. La discipline

Certaines intentions peuvent être inspirées par la discipline elle-même. Par exemple, le professeur de mathématiques ou de physique, disciplines où l'échec est davantage craint par les étudiants, pourra avoir comme intention première de les convaincre qu'elle est tout à fait accessible à qui consent à travailler régulièrement et à consulter le professeur lorsqu'il éprouve une difficulté. Il s'agit d'une variante de l'intention "Rassurer l'étudiant", mais à laquelle on donne un relief tout particulier.

2. La nature du cours

D'autres intentions peuvent être commandées par la nature cours: s'agit-il d'un cours obligatoire, de concentration ou de spécialité, complémentaire? Le professeur de cours complémentaires voudra démontrer aux étudiants qu'il s'agit de cours importants, nécessitant travail et rigueur. Le professeur du cours obligatoire espérera convaincre ses groupes qu'on peut être fort intéressé par un cours que l'on n'a pas choisi.

3. Le programme

Le programme auquel appartient le cours (concentration ou spécialité) peut également suggérer des intentions particulières. Ainsi, les professeurs de techniques administratives voudront amorcer, dès ce premier cours, une réflexion de l'étudiant sur son orientation.

4. La personnalité du professeur

Il s'agit de l'élément le plus susceptible de faire émerger des intentions particulières.

Exemples

a) Tel professeur, concevant la relation professeur/étudiant comme en étant une de séduction, placera au coeur de ses intentions, durant le premier cours, cette opération de séduction.

b) Tel autre professeur, considérant son plan de cours comme une simple proposition faite aux étudiants, aura comme intention toute importante d'en arriver à une entente négociée, satisfaisante pour les deux parties.

c) Tel autre, sans aller jusqu'à la négociation, confiera au premier cours le soin d'apporter certains ajustements estimés plus ou moins importants par les étudiants.

Comme on le voit, les intentions que peuvent poursuivre les professeurs sont multiples et, nous semble-t-il du moins, la simple énumération que nous en avons faite devrait suffire à démontrer qu'un premier cours peut poursuivre toutes sortes d'objectifs pas du tout négligeables.

Comment ces intentions vont-elles être traduites dans le vécu du premier cours?

II Le scénario du premier cours

Le scénario du premier cours peut prendre à peu près autant de formes qu'il y a de professeurs, puisque les intentions ci-haut identifiées peuvent être combinées de multiples façons, qu'on peut varier considérablement l'importance relative de chacune, et que, surtout, chacune peut-être poursuivie par divers moyens.

Néanmoins, on devrait retrouver les activités suivantes dans plusieurs des scénarii.

A. La présentation du professeur

Les étudiants sont intéressés à savoir qui est cet individu qui apparaît soudain dans leur vie sans qu'il ait été requis de le faire; curiosité bien légitime. Les professeurs de notre groupe ont semblé opter pour une présentation simple et rassurante : nom (de préférence en l'écrivant au tableau), expérience dans le collège, expérience d'enseignement du cours concerné, localisation du bureau (écrit au tableau), etc. Bref, assez pour que les étudiants se sentent placés sous la responsabilité d'un professeur compétent, sans être écrasés par cette compétence.

Certains professeurs, question de personnalité, y ajouteront des éléments plus personnels : état civil, nombre d'enfants, loisirs, etc.

Il s'agit habituellement de la première activité du cours, encore qu'un professeur ait estimé préférable de se présenter lui-même après que ses étudiants se soient présentés.

La technique utilisée pour se présenter est habituellement la plus simple : le professeur parle de lui-même. Des variantes peuvent être utilisés, comme:

- présentation du professeur par un étudiant lorsque la technique utilisée pour la présentation des étudiants le permet (voir ci-après);
- sous la forme d'entrevue au cours de laquelle le professeur répond aux questions que lui posent les étudiants.

Tous les professeurs sont bien conscients que, de fait, même si la présentation formelle d'eux-mêmes est relativement brève, c'est tout le premier cours qui permettra aux étudiants de commencer à élaborer la perception, l'image qu'ils auront du professeur; d'où l'importance de bien planifier l'ensemble de cette première rencontre.

B. La présentation des étudiants

La présentation des étudiants est une importante imposante du premier cours, au dire de tous les professeurs; elle peut être tout autres chose que le simple appel des noms par le professeur, pour fin de vérification d'une liste, et, selon nous, elle mérite d'être traitée autrement.

Il s'agit d'un moment privilégié pour:

a) permettre aux étudiants de diriger leur attention vers leur groupe, plutôt que vers le professeur;

b) permettre à chaque étudiant de communiquer aux autres des renseignements qu'il peut croire importants;

c) "briser la glace", créer un climat plus détendu;

d) permettre au professeur de recueillir des renseignements souvent précieux sur la nature du groupe.

Plusieurs techniques peuvent être utilisées pour la présentation des étudiants:

II.

1. Le jeu des noms cumulés

Deux professeurs ont, en ce qui a trait aux seuls noms des étudiants, procédé de la façon suivante: chaque étudiant se nomme, à tour de rôle, mais il doit aussi identifier tous ceux qui se sont nommés avant lui; le professeur se nommant le dernier et devant ainsi nommer tous les étudiants.

Aussi ahurissante que la chose puisse paraître, les étudiants y arrivent assez bien... et le professeur aussi. Peut-être le professeur doit-il mesurer un peu sa mémoire immédiate avant d'adopter une telle façon de procéder; il pourrait autrement être considéré comme le cancre de la classe dès ce premier cours. Ce jeu sert surtout à détendre l'atmosphère.

2. La présentation de soi par soi

C'est la formule la plus courante, mais pour être autre chose qu'une série de balbutiements sans intérêts, certaines précautions doivent être prises:

a) donner à chaque étudiants quelques minutes pour préparer, par écrit, sa présentation; celle-ci risque alors d'être et plus significative, et plus personnelle;

b) suggérer un canevas de présentation contenant par exemple, outre le nom:

. ses attentes, ses craintes face au cours (succès mitigé dans un cours de mathématiques),

. école secondaire de provenance, type d'emploi espé-

ré après obtention du D.E.C. professionnel, emploi d'été, loisirs préférés, travail en cours d'année (bon résultats en techniques administratives),

. attentes face au cours, intérêts plus particuliers quant au cours, connaissances antérieures dans la discipline (contenu s'étant avéré profitable en anthropologie),
. sports pratiqués durant l'été, intentions pour l'année quant aux sports et activités physiques (bons résultats en éducation physique).

Le canevas variera selon la discipline, le professeur, etc., mais il est important qu'il soit proposé aux étudiants; pourraient s'en écarter les étudiants qui le voudraient.

3. <u>La présentation de soi par un autre</u>

Il s'agit de former des dyades ou des triades dans lesquelles les étudiants se présentent aux autres, encore là avec le support d'un canevas; par la suite, en grand groupe, chaque étudiant en présente un autre.

La formule présente le net avantage de briser l'isolement dans lequel se trouvent plusieurs nouveaux arrivants au collège; même si elle exige passablement de temps (environ une heure, aux dires des professeurs), les profits encourus valent cet investissement.

Note : Comme il a été dit plus haut, le professeur peut ici faire partie d'un sous-groupe et être ensuite présenté par un étudiant.

C. La présentation du plan de cours

Pour tous les professeurs, la présentation du plan de cours revêt une grande importance; il s'agit toujours d'une composante essentielle du premier cours.

Toutefois, le temps accordé aux divers éléments du plan de cours varie considérablement, d'un professeur à l'autre; la principale dissemblance provient de l'importance relative accordée à la présentation du contenu du cours, des notions, concepts qui seront étudiés; tel professeur y consacrera une large partie du premier cours, tel autre, consciemment, l'ignorera complètement.

La façon dont est traité le plan de cours par le professeur variera, elle aussi, considérablement.

Négocie-t-on tout le plan de cours? la seule partie traitant des dates et de la pondération des contrôles? se contente-t-on d'ajustements plus légers pour tenir compte d'attentes préalablement formulées?

Estime-t-on important que les étudiants connaissent immédiatement le détail de la structure de cours? ou bien les très grandes lignes sont-elles suffisantes?

La présentation du plan de cours doit-elle, ou pas, déboucher sur des choix d'activités, choix d'un ou de coéquipiers pour un travail long ou pour les séances de laboratoire?

Le temps, on le voit, sera fonction des intentions du professeur et de l'importance qu'il leur accorde.

Remarques :

1. Il semble qu'un long exposé formel du professeur ne soit pas une méthode recommandable pour présenter le plan de cours, lorsqu'a précédé une phase plus active au cours de laquelle les étudiants ont largement participé; cette situation rompt le dialogue, altère le climat. Mieux vaut planifier le scénario de façon à ce que les étapes, où le professeur et les étudiants sont alternativement au centre de l'activité, soient plus brèves.

2. De façon générale, nous croyons pouvoir conclure qu'au plan de l'information, le professeur doit fournir aux étudiants <u>tout</u> ce qui leur est indispensable à ce moment-là, mais cela <u>seulement</u>.

D. <u>La situation du cours</u>

Certains professeurs jugeront intéressant, voire nécessaire de situer leur cours par rapport à d'autres cours du niveau collégial ou d'autres niveaux et profiteront du premier cours pour le faire.

1. Situation par rapport à la discipline

Certains cours, qui font partie d'une séquence, peuvent avoir intérêt à être situés par rapport aux autres cours de la séquence, dans la même discipline; par exemple, relier le premier cours de mathématiques du niveau collégial au cours de 5e secondaire; comparer tel cours de physique aux autres cours qui ont été ou seront suivis par les étudiants au collège, etc.

Même si les liens établis ne sont pas très développés, ils peuvent être source de motivation pour l'étudiant qui constate que le cours qu'il entreprend peut être relié à des habilités qu'il maîtrise déjà, à des connaissances acquises, antérieurement ou encore à des cours à venir dont il sait qu'ils lui seront nécessaires.

2. Situation par rapport à la spécialité ou à la concentration

D'autres cours ont plutôt intérêt à être reliés aux cours suivis par les mêmes étudiants durant la même session; ainsi risque de prendre forme, pour l'étudiant, une conception d'ensemble de la formation qu'on lui propose.

Pourquoi tel cours de comptabilité, ou portant sur les structures de l'entreprise pour ces étudiantes inscrites en techniques de secrétariat?

Pourquoi tel cours de physique suivis par des étudiants qui se disent en Sciences de la santé?

Nous estimons que les étudiants ont intérêt à connaître la rationnel sur lequel repose le programme d'études qu'à toute fin utile, on leur impose; et il appartient à tous les professeurs concernés de leur communiquer partie de ce rationnel.

E. La vérification des connaissances antérieures

Certains professeurs estiment qu'il est important qu'eux-mêmes et les étudiants soient informés, dès le tout début de la session, sur la qualité des apprentissages préalables des étudiants, afin de rendre possibles des interventions correctives collectives au individuelles; aussi, dès le premier cours, administrent-ils un test diagnostique.

Nous ne saurions contester le caractère utile, voire indispensable d'une telle pratique dans les cours ou faisant partie d'une séquence articulée, ou dans ceux reposant sur la maîtrise de certains outils indispensables, par exemple des outils mathématiques.

Néanmoins nous estimons:

a) que, dans sa facture et dans l'interprétation des résultats, il est impérieux de tenir compte de la non-permanence absolue des habiletés acquises; en effet, les étudiants ont quitté l'école secondaire ou le collège depuis trois mois environ;

b) et que, toute urgente que soit l'opération, elle peut probablement prendre place lors de la seconde rencontre, ceci au profit d'un objectif de la première assez généralement considéré comme important, soit de rassurer les étudiants.

Voilà que l'idée, malgré sa simplicité, demeure lumineuse et mérite certes d'être ici retenue.

7. Les informations sur les services du collège

Enfin, certains professeurs estiment qu'il est du ressort de chacun d'eux d'informer leurs étudiants des services de support qui leur sont offerts: aides pédagogiques individuels (A.P.I.), conseillers d'orientation, psychologues, etc.

Effectivement, même si les Services aux étudiants ou les Services pédagogiques diffusent des informations adéquates sur ces services, les répétitions des professeurs ne peuvent nuire, d'autant plus qu'il s'agit habituellement de l'affaire de quelques minutes.

Telles sont les six composantes que nous avons relevées dans les scénarii de premiers cours. Elles ne sont évidemment pas toutes, en soi, d'égale importance; mais surtout, le temps qui sera consacré à chacune d'elles variera considérablement en fonction des intentions de tel professeur, des objectifs qu'il poursuit durant son premier cours.

III L'aménagement physique des lieux

Doit-on attacher quelque importance à l'aménagement physique de la classe, pour ce premier cours?

Dans un texte publié en 1971, The Dynamics of the First Class, Lawrence Shulman estime que oui et s'explique dans les termes suivants:

> *Nous communiquons souvent par des moyens non-verbaux et l'arrangement physique d'une classe fait partie de ce langage non-verbal. Pensez à la façon dont sont disposés les sièges dans la plupart des classes. Les étudiants sont placés en rang d'oignons face au professeur qui est lui-même assis ou debout en avant de la classe. Dans ce type d'arrangement physique, le message transmis est donc que les communications vont venir essentiellement du professeur et que les réponses des étudiants devront s'adresser à lui. Cette disposition des fauteuils implique aussi qu'il n'est pas important que les étudiants puissent se voir; elle encourage donc un seul mode de communication et décourage même les déviations à ce mode. Dans ma propre classe, je dispose les chaises en cercle avant le début du cours.*

Les conseillers pédagogiques avaient signalé la chose aux professeurs dans le petit guide de planification de leur premier cours; pourtant, AUCUN n'a jugé bon de donner suite à la suggestion.

Les raisons avancées furent les suivantes: simple oubli, difficulté matérielle (impossibilité d'arriver à l'avance dans le local de classe), inutilité de ces préparatifs

(le professeur peut se déplacer, occuper le centre du local, durant les cours).

Nous croyons néanmoins qu'il serait intéressant d'examiner de plus près et plus longuement cette question de l'aménagement de l'environnement physique et de son influence sur la relation professeur/étudiant, le climat de la classe.

Il s'agit d'une question demeurée ouverte, comme quelques autres que nous signalerons dans la dernière partie de ce texte.

IV La cueillette du feedback étudiant

Est-il pertinent de recueillir, dès la fin de ce premier cours, la réaction des étudiants face aux objectifs poursuivis, aux activités utilisés, au partage des rôles entre les étudiants et les professeurs, au climat de la classe?

Convaincus par les arguments du même M. Shulman, nous estimions que oui; c'était à la fois bonne façon:

- de démontrer l'acceptation, par le professeur, de la critique;
- de donner aux étudiants l'occasion de s'exprimer;
- de recueillir des informations intéressantes sur des individus ou le groupe.

Nous nous étions même entendus sur l'objet du feedback,

à savoir surtout les intentions du professeur et les activités par lui utilisées, de même que sur les techniques utilisées, i.e. ou les questions orales, préparées à l'avance, ou un petit questionnaire écrit.

1. La cueillette formelle

Or, l'expérimentation nous a surtout appris ce qu'il ne fallait pas faire.

Les professeurs ayant utilisé les questions orales adressées au groupe à la fin du premier cours ont tous obtenu le même résultat: rien, sinon quelques petits commentaires individuels disant que "c'était correct", "c'était O.K.", etc.

Par ailleurs, les professeurs ayant utilisé le questionnaire écrit individuel ont obtenu des résultats plus intéressants; du moins, la plupart des étudiants ont répondu aux questions fermées, mais peu ont formulé des commentaires.

Une des explications proposées est que les étudiants éprouvent de la difficulté à prendre une certaine distance par rapport à une expérience qu'ils viennent de vivre, et à porter un jugement sur leur rôle, et surtout sur celui du professeur, immédiatement après l'avoir vécu:

2. La cueillette informelle

La seconde explication proposée est peut-être plus riche de leçons: la plupart des scénarii comportant une assez large part de participation des étudiants, ceux-ci ont l'impression d'avoir réagi tout au long du cours aux stimuli du professeur, d'avoir déjà bien répondu, pendant le cours lui-même, souvent explicitement, à ces questions que le professeur pose en fin de cours.

Et probablement ont-ils raison. Pourquoi requérir une réaction structurée, en fin de cours, alors que, durant toute la leçon, on a sollicité les réactions spontanées des étudiants.

Peut-être s'agissait-il en effet, d'un simple exercice "académique" à effectuer dans le cadre d'une activité de perfectionnement.

Le feedback étudiant mériterait meilleur traitement que cet exercice un peu factice; c'est pourquoi nous envisageons maintenant une autre activité qui en traiterait spécifiquement, en cours de session.

V Quelques questions intéressantes soulevées au cours des échanges

Enfin, il serait dommage de ne pas souligner certaines questions intéressantes soulevées au cours des échanges, mais sur lesquelles nous n'avons pu nous attarder, faute de temps.

1. Le premier cours et les objectifs d'ordre affectif

Quelle est l'importance du premier cours sur la réponse des étudiants, positive ou négative, face au professeur, à la discipline? et quelle peut-être l'ampleur des effets de cette réponse sur les apprentissages? quelles sont les attitudes, les comportements, les techniques les plus susceptibles de provoquer une réponse positive?

2. L'étudiant, moteur principal de ses apprentissages

Comment, dès ce premier cours, faire comprendre à l'étudiant qu'il est le principal responsables de ses apprentissages? que le professeur, les volumes, les travaux, les confrères, les services de support ne sont que des moyens mis à sa disposition et qu'il peut utiliser ou pas, pour apprendre? Comment enclancher, dès ce premier cours, une démarche personnelle vers l'autonomie?

3. Le plan de cours, proposition ouverte ou fermée?

Le plan de cours préparé par le professeur et présenté aux étudiants au premier cours est-il une proposition, un objet soumis à la négociation, ou bien est-il une décision du professeur, une description de ce qui se passera effectivement durant la session?

S'il s'agit d'une proposition, toutes les composantes

en sont-elles négociables? contenus? objectifs? activités d'apprentissage? activités d'évaluation?

Quels sont les avantages, les inconvénients des deux formules? leur degré de "faisabilité"?

4. La congruence du professeur

Quelles précautions doit prendre le professeur pour éviter de présenter, durant ce premier cours, planifié de façon serrée et, surtout, dont les objectifs d'ordre affectif sont relativement définis, une image de soi assez peu conforme au personnage que connaîtront les étudiants durant le reste de la session?

5. La nécessité de planifier des activités alternatives

La nécessité, ressentie par certains professeurs, de préparer des stratégies de remplacement, au cas où la stratégie première ne fonctionnerait pas comme prévue, nous suggérerait-elle une façon de faire pour l'ensemble des activités d'apprentissage proposée aux étudiants durant la session?

CONCLUSION

Cette petite activité d'un crédit portant sur le premier cours d'une session a probablement soulevé plus de questions qu'elle n'en a résolu; d'ailleurs, l'objectif de l'activité n'était résolument pas de remettre en question l'ensemble des actes d'enseignement des participants.

Elle semble néanmoins avoir convaincu les participants, qui l'étaient peut-être à l'avance, de l'importance du premier contact avec les étudiants; c'était l'objectif, modeste et ponctuel, de l'activité...

... qui nous a fait découvrir, par ailleurs, tant de beaux sujets, plus vastes, qui ne demandent qu'à être travaillés.

BULLETIN DU CENTRE D'APPRENTISSAGE ET DE DÉVELOPPEMENT

Volume 3, No: 1
Septembre 1971

LA DYNAMIQUE DU PREMIER COURS
(The Dynamics of the First Class)

par

Lawrence Shulman
Professeur à l'École de Service social
Université McGill

Traduction: Hoa Nguyen
1972 Professeur
Collège Lionel Groulx

Le premier cours, comme tout commencement, a ses propres caractériatiques. Cette première rencontre crée de nouveaux rapports interpersonnels et, en tant que tel, implique plusieurs de nos réactions habituelles devant la nouveauté, devant l'inconnu. Ce principe s'applique non seulement à l'enseignant mais aux étudiants. La manière dont on présente le premier cours peut avoir un effet sérieux sur les cours suivants et pour cette raison, il serait bon d'étudier ici la dynamique des premiers cours.

Si, au premier cours, le professeur ne solutionne pas certains problèmes, la tension augmentera par la suite. L'enseignant peut évidemment réagir en utilisant un des comportements suivants:

1. L'enseignant qui ajourne la classe: Cet enseignant solutionne le problème du premier cours en annulant ce cours. Après s'être présenté et après avoir distribué la liste des lectures, il renvoit immédiatement les étudiants "... achetez le manuel et commencez la lecture". À la rencontre suivante, il existe moins de tension car c'est déjà le deuxième cours.

2. L'enseignant timide: L'enseignant peut se servir du premier cours pour souligner ses lacunes, et alors, demander aux étudiants d'être tolérants et de bien vouloir le supporter. Il peut commencer, par exemple, en disant: "Il est bon que vous sachiez que c'est la première fois que je donne ce cours. Je vous demande donc d'être patients avec moi" ou "Je dois être franc avec vous -- je remplace, pour la durée de ce semestre, le professeur ------ qui est en congé. Je ne suis pas spécialiste dans cette matière mais je me débrouillerai". Même si l'enseignant se sent malhabile, c'est son problème et non celui des étudiants; faire partager son sentiment d'insécurité n'améliorera pas la situation.

3. L'enseignant absent d'esprit: Cet enseignant croit que le premier cours n'exige qu'une présence physique. Il se montre alors passif sous prétexte de donner aux étudiants la liberté de développer leur propre cours. En réalité, les étudiants requièrent et désirent recevoir l'aide du professeur quant à la structure de leur programme car la liberté complète empêche toute vraie liberté. Il faudrait trouver une méthode intégrant à la fois la structure et la liberté. La question-type: "Qu'aimeriez- vous faire aujourd'hui?" met les étudiants dans une situation frustrante et inefficace.

LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE TRAVAIL

On peut concevoir le travail en classe sous forme de travail exigeant la participation non seulement de l'enseignant mais aussi des élèves. La fonction de l'enseignant est très complexe. À mon avis, il est très utile d'étudier son déroulement dans le temps. On peut diviser une classe en trois étapes générales: la préparation, le travail proprement-dit, les resultats et les changements. Chaque étape a ses particularités et requiert certaines exigences de la part de l'enseignant. Ici, nous insisterons sur la première étape. Chaque session de classe particulière peut être analysée de la même façon. Chaque session passe par trois étapes, notamment la préparation, le travail ainsi que les résultats et les changements. La discussion suivante, ayant trait au premier cours, suivra ces trois étapes.

LA PRÉPARATION
(Étape I)

1. La structure physique dans la salle de cours: On communique souvent à l'aide de moyens non-verbaux et dans ce sens, la disposition des sièges dans une classe peut être significative. En général, les étudiants sont assis en rangées et font face à un enseignant qui, généralement, est assis ou debout devant la classe. Cette façon de procéder est basée sur le principe que la communication doit s'établir entre le professeur et les étudiants qui répondent au professeur. Il est bon de noter que les étudiants n'attachent pas d'importance au fait de se voir face à face. La disposition des sièges par rangées décourage toute autre forme de communication que celle citée plus haut. Dans mes propres cours, je place, avant le début du cours, les chaises en forme de cercle.

2. "Des bavardages préliminaires": Même avant l'arrivée de tous les étudiants et avant que l'enseignant commence vraiment son cours, le travail commence. Les premières minutes de chaque cours peuvent être importantes car elles permettent souvent à l'enseignant de savoir à quoi songent les étudiants. Ceux-ci, consciemment ou non, soulèveront des points importants, par des moyens souvent indirects.

   Par exemple, il y a le "bavardage" préliminaire que l'enseignant, parfois, peut entendre et qui, en réalité, s'adresse souvent à lui. Voici un exemple:

   > Lors de mon premier cours, un petit groupe d'étudiants, à ma gauche, discutaient à haute voix de leurs autres cours "J'arrive du cours de Rainier et son cours semble très difficile-- la liste des lectures est aussi longue qu'un livre". Un autre répond: "Il me semble qu'ils devraient tenir compte du fait que nous suivons déjà cinq autres cours -- quand pourrons-nous lire tout cela?"

À ce moment-là, je pris note, mentalement, des commentaires et je pensai qu'ils étaient probablement influencés par les nombreuses exigences du premier jour: je songeai à l'importance de mon cours. Je décidai d'être très attentif lorsqu'on discuterait, plus directement, des exigences de mon cours. Si les plaintes recommençaient, j'y répondrais directement en soulignant que je suis conscient que la première journée est très complexe et que je suis d'accord pour discuter plus longuement du travail relatif au cours s'il y a des problèmes, même après un certain intervalle de temps.

3. Les tâches principales du premier cours: Un des principaux facteurs assurant l'efficacité d'un cours est la définition précise du but de ce cours. Une des questions que se posent les étudiants en général est celle-ci: "Que faisons-nous tous ici?" Si les étudiants comprennent clairement le but du cours et le genre de travail qu'ils ont à faire, ils peuvent concentrer leurs efforts.

Toutefois, si les objectifs restent confus, les étudiants éparpilleront leurs efforts et ne sauront pas comment concentrer leur énergie pour un travail efficace. Une analyse détaillée des cours tels qu'ils se donnent en général démontre clairement que les membres d'une classe tâtonnent longtemps avant de trouver un moyen d'organiser leur travail.

Un deuxième point qui préoccupe les étudiants est celui de la fonction de l'enseignant. "Quel genre de professeur sera-t-il?" "Comment dirigera-t-il la classe"? Les étudiants sont toujours curieux de connaître la personne qui va jouer un rôle important dans leur travail. Ils ont rencontré plusieurs professeurs différents utilisant des méthodes de travail bien différentes. Ils tentent souvent d'obtenir, de façon indirecte, soit à l'aide d'un résumé de cours ou de discussions en dehors des cours, une certaine idée de la méthode employée par le professeur.

En fait, si on ne répond pas précisément à la question ayant trait à la fonction de l'enseignant, la classe sera toujours désireuse de la savoir et ceci aura un certain effet sur le travail surtout au cours des premières étapes. On observera alors des comportements typiques, des façons subtiles de "tester" le professeur.

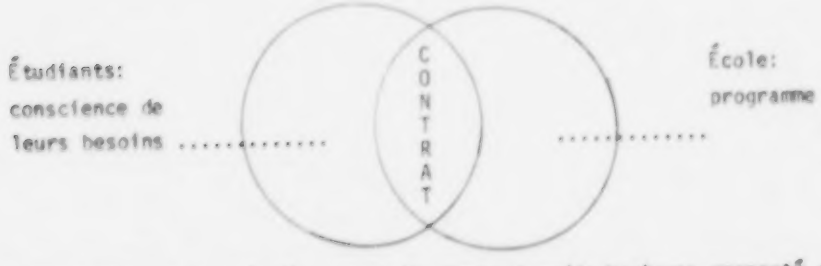
Par exemple, un étudiant peut poser une question ou faire un commentaire pour mettre en doute la compétence de l'enseignant: "Je me suis demandé si vous aviez de l'expérience pratique dans ce domaine ou si vous enseignez seulement la matière"? L'enseignant qui répond uniquement par une énumération de son expérience n'a pas compris le vrai sens de cette question. Une réponse plus précise telle que: "Demandez-vous si je serai en mesure de vous aider?" serait un moyen de répondre directement à une question indirecte.

En plus de soulever des questions concernant le but et le rôle de l'enseignant, les étudiants sont aussi curieux de connaître la structure du cours. "Comment procéderons-nous?" "Que va-t-on exiger des étudiants?" "Selon quels critères seront-ils jugés?

Il est impossible d'obtenir des réponses définitives et précises à toutes ces questions, dès le premier cours. On établira plutôt un plan d'action pour une durée limitée et on concevra cette première étape de travail comme une étape dominée par des échanges d'impression de part et d'autre.

Toutefois, il faut que l'enseignant tienne compte de ces questions et qu'il cherche à y répondre dès le premier cours. L'enseignant, dès le premier cours, doit donc aider sa classe à amorcer l'élaboraton d'une première série de tâches.

4. Le contrat: La notion de "Contrat" me semble très utile, non pas utilisée dans le sens des affaires, représentant alors une entente officielle selon les conditions d'une transaction, mais plutôt comme symbole de rapports entre les besoins des étudiants et le programme de l'école. On peut représenter ce symbole par deux cercles se chevauchant dont l'un représente les besoins des étudiants et l'autre le programme de l'école. Le point d'intersection des deux cercles représente le contrat.



L'enseignant doit voir à ce que le contrat soit toujours respecté par les deux parties.

Les avantages du contrat sont clairs. Une fois le contrat établi, l'enseignant peut se concentrer entièrement à sa tâche travaillant à la fois pour ses élèves et pour l'école. En adoptant cette forme d'entente avec les étudiants, l'enseignant peut ensuite "exiger" de ses élèves un travail constant pour atteindre le but qu'ils se sont fixés préalablement. Bref, il s'agit d'une structure permettant aux étudiants et à l'enseignant de poursuivre librement leurs tâches respectives avec toute la vitalité possible.

Le discours d'ouverture

Je considère qu'il est utile, au début, de s'introduire brièvement ainsi que la matière du cours en général, puis de formuler son plan pour le premier cours. Voici un exemple:

> "À mon premier cours, j'ai d'abord souhaité la bienvenue à mes étudiants et je me suis présenté; puis j'ai souligné que le sujet du cours était le service social de groupe. Je continuai alors comme suit: "J'ai pensé que la première chose qu'on pourrait faire ce matin serait de nous présenter: ensuite je vous ferai part de certaines idées concernant la matière du cours pour ce semestre. Puis j'aimerais aussi recevoir vos remarques sur mes commentaires ainsi que vos idées ayant trait au travail; je pourrai peut-être, également, vous soumettre certaines références... Auriez-vous l'obligeance de commencer à vous présenter... Auriez-vous l'amabilité de décrire brièvement quelques-unes de vos expériences en animation de groupe".

Cette introduction permit aux membres de la classe de se sentir à l'aise et de parler librement. En leur demandant de se présenter, j'ai soulevé l'importance qu'il y avait à nous connaître.

En se présentant, les étudiants me renseignèrent sur eux-mêmes jusqu'à ce que je leur demande de communiquer ces renseignements aux autres membres de la classe. Après quelques hésitations, ils s'adaptèrent et commencèrent à échanger les uns avec les autres. J'ai ainsi facilité des interactions entre les étudiants.

La tension est encore diminuée par quelques commentaires drôles. Après cette période d'introduction, je suis prêt à prononcer mon discours d'ouverture. Ce discours consiste en un exposé et en une explication simple de l'objectif du cours. Ce rapport mentionne le rôle que doit jouer l'école et le rôle qu'eux-mêmes doivent jouer. De plus, je m'efforce d'expliquer ma propre fonction -- ce que je prévois faire dans ce cours. Je termine mon discours d'ouverture en demandant aux étudiants de me faire connaître leurs réactions. Voici un exemple:

> "Permettez-moi de commencer en vous communiquant mes idées au sujet de notre travail. L'école croit qu'un travailleur social devrait posséder une expérience qui lui permette de travailler avec des individus ou des groupes. Voilà la raison pour laquelle on demande à tous les étudiants de suivre le cours où on s'exerce au travail d'équipe. J'imagine que vous êtes tous intéressés à améliorer l'une ou l'autre de vos connaissances dans le domaine du travail social. Dans ce cours-ci, on souligne donc l'aspect du travail d'équipe. Ce travail ne sera pas facile - vous devrez faire face à de multiples difficultés. Mon rôle consistera à vous aider à travailler efficacement et à vous faire part de mes propres idées à ce sujet. Que pensez-vous de cette façon de travailler? -- Vos idées sont-elles analoques?"

En ce qui concerne ce discours d'ouverture, je ne vous conseille pas une formule rigide ou un schéma trop statique. Chaque enseignant adoptera la méthode d'approche qui lui conviendra et qu'il modifiera selon le genre de cours offert ainsi que sa méthode personnelle.

L'ÉTAPE DU TRAVAIL
(Étape II)

1. La discussion en groupe des problèmes et la provocation d'une interaction chez les étudiants: La prochaine étape du premier cours est de grande importance car elle établit le mode de travail pour les prochains cours. En général, en pédagogie, l'enseignant "parle d'abord", "il écoute" ensuite. Après la présentation, on soulève des questions et on discute, etc. Cette méthode est généralement efficace et elle est très bien acceptée (même si le professeur, lorsqu'il donne ses cours, doit chercher à contrôler les réactions non-verbales des étudiants). Cependant, je ne crois pas que cette méthode doit servir de modèle pour un premier cours. C'est plutôt le contraire qui est vrai, c'est-à-dire que le professeur doit écouter, puis, adresser la parole.

   Dans mes hypothèses relatives à l'apprentissage, il est indispensable que l'étudiant perçoive son propre intérêt dans son travail, s'il veut vraiment s'améliorer. De plus, il doit participer activement au processus d'apprentissage tout en le structurant au fur et à mesure. Une des premières tâches de l'enseignant est donc d'aider l'étudiant à définir son rôle. Je crois que tout ceci peut se faire si l'enseignant alloue aux étudiants un certain temps pour poser des questions concernant la matière.

   L'enseignant demande aux étudiants de se pencher sur leur passé, leur présent et leurs expériences possibles dans un avenir immédiat afin d'identifier certains problèmes auxquels ils ont dû faire face et qui sont en relation avec le sujet. Même si leur expérience est très limitée, et même si leurs idées ne sont pas très précises, que désirent-ils apprendre? L'habileté de l'étudiant à se prononcer dépend, en quelque sorte, de son degré de participation au sujet. Les étudiants inscrits à un programme d'études supérieures peuvent avoir des idées très compli-

quées au sujet "d'aspects trop recherchés" alors que des étudiants nouveaux peuvent poser des questions élémentaires. Le point important semble être de demander dès le début à l'étudiant de contribuer activement à l'élaboration du programme et de définir son propre rôle.

Les problèmes auxquels l'enseignant doit faire face pendant cette période, sont de façon générale, le silence et la difficulté de créer la communication entre étudiants. On parle de ces deux aspects dans un exposé d'un bulletin antérieur intitulé "Le groupe latent dans la salle de classe" (novembre 1970).

Dans cet article, je discute des différentes significations du silence, de certaines aptitudes pour répondre au silence et des aptitudes requises pour encourager des interactions chez l'étudiant. Celles-ci comprennent: supporter le silence, interrompre le silence, interpréter le silence, faire dévier les commentaires et encourager la spontanéité. Je n'élaborerai pas à nouveau sur ces points mais je dois souligner qu'ils peuvent contribuer au succès du premier cours.

Dans ce premier échange, je m'efforce surtout d'encourager et de promouvoir l'entraide. Je désire que les étudiants parlent, qu'ils se répondent l'un l'autre et qu'ils participent un peu. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur travail, je leur donne une note d'appréciation pour leurs efforts et je tiens compte, dans mes notes par écrit, des points qu'ils soulèvent. En peu de temps, ils participent assez facilement à la conversation. Si un ou deux des élèves ne répondent, j'en informe toute la classe et je leur demande de transmettre ces renseignements à tout le monde.

2. La présentation d'une liste de références: À moins que la méthode ne se révèle inefficace, je continue de permettre la participation des étudiants. Toutefois, je me réserve du temps pour présenter un exposé, ou une liste de références ayant trait au sujet de discussion. Ceci permet aux étudiants de poser des questions et provoque chez eux, des réactions.

Je crois que le fait de partager ma liste de références, dès la première séance, est très important; de cette façon, je montre que même si j'exige de la classe qu'elle participe activement au travail, je partage quand même mes expériences personnelles. Ceci permet de bien faire comprendre que discuter et remettre en question mes idées est une chose tout à fait acceptable et même espérée, pour le plus grand profit de la classe. Ma présentation de la matière se fait comme suit:

> "Je désire partager avec vous ma liste de références actuelle, mais auparavant, j'aimerais souligner que cette liste est mon choix personnel - et par conséquent sujette à révision. Vous êtes libres de la mettre en doute, de la discuter ou de la modifier..."

LA FIN ET L'ÉTAPE DE TRANSITION
(Étape 3)

La fin et l'étape de transition du premier cours consistent en un résumé de tout le travail accompli ainsi qu'en une discussion des prochaines étapes à suivre. C'est ici que je fais part de mes idées quant à la marche à suivre. Je révise le sommaire du cours avec la classe tout en soulignant où se situent les questions soulevées pendant la séance réservée à la solution de problèmes. Je révise les exigences du cours, les lectures et travaux prévus. J'expose mes idées touchant les premières étapes à franchir car d'après mon expérience, les étudiants démarrent difficilement seuls -- ils doivent se sentir "encadrés" d'une certaine façon. Je fais remarquer que le sommaire du cours est temporaire et sujet à modifications au fur et à mesure que le cours avance.

La révision sommaire suscite généralement des questions sur les travaux et sur la méthode d'évaluation. Si on ne soulève pas ce point au premier cours, on le fera sûrement au second ou au troisième. Les étudiants s'intéressent énormément aux moyens avec lesquels ils seront jugés. C'est une autre situation où l'on met l'enseignant à l'épreuve et ce, jusqu'à ce qu'on ait compris les exigences.

Un "feedback" d'évaluation - En plus de la clarification des objectifs et de la facilitation des relations individuelles, il existe un troisième facteur important qui pourrait affecter l'efficacité du cours. Il s'agit de la motivation de la classe et du degré de collaboration des étudiants avec les autres étudiants et avec l'enseignant. Une communication franche et directe des idées et des sentiments est un bon moyen d'obtenir une certaine "motivation" au travail. Il est important pour l'enseignant d'encourager une communication réelle dès le premier cours et on peut à cet effet, charger une personne d'accueillir et d'encourager tout "feedback", aussi bien négatif que positif.

Il ne sera pas facile pour les étudiants de se risquer dans cette direction. Ils ont l'habitude de cacher leurs réactions jusqu'à la "pause-café". Ils dévoileront alors leurs vraies réactions devant le travail -- un "feedback" qui serait nécessaire à l'enseignant pour lui permettre de préparer son cours en conséquence.

Il peut être difficile au début d'obtenir des réactions. L'enseignant doit apprécier le fait que les étudiants tentent au début, d'être honnêtes et il doit démontrer par ses réactions qu'il est très heureux de recevoir leurs commentaires.

Après avoir reçu le "feedback" des étudiants, je pense qu'il est utile de partager ses réactions avec eux. J'évalue leur travail par crédit. Il est évident que je n'approuve pas nécessairement leurs "réponses" -- mais je ne suis pas ici pour évaluer leur rendement. Je peux cependant apprécier leur méthode de travail si je crois qu'elle est honnête et efficace.

DERNIÈRES REMARQUES RELATIVES AU PREMIER COURS

Une fois de plus, il est important de souligner ceci: Il n'existe aucun modèle standardisé pour le premier cours. Je crois que tous les points soulevés dans ce rapport devraient être considérés par tout enseignant, quelle que soit la matière enseignée, le nombre d'étudiants par classe, l'âge ou le genre d'étudiants. Je crois que ces notions élémentaires sont applicables en général, même si la structure spécifique et le style diffèrent d'un cours à l'autre.

Un premier cours selon Wilbert J. McKeachie

Teaching Tips, a guidebook for the Beginning College Teacher, pp. 15-21.

Condensé rédigé par Georges Beaulieu
Collège de Bois-de-Boulogne

Note du présentateur: Les lignes qui vont suivre sont un résumé "ad lib" du chapitre 3 du livre de McKeachie. On excusera le style télégraphique et les "anglotournures".

Préambule

. Atténuer l'anxiété d'une situation nouvelle pour tous
  - remettre son syllabus et donner congé à la classe
    - dévalue le temps du cours
    - perd la disponibilité constructive des premiers jours

  - canaliser l'énergie (l'émotion) de façon constructive en proposant une tâche claire: - quel genre de cours aurons-nous?
    - quel genre de personne est le professeur?

. Se rappeler que l'étudiant a d'autres premiers cours dans d'autres disciplines: introduire avec souplesse et habileté votre cours; vous présenter en écrivant votre nom au tableau, par exemple.

Les étapes d'un cours

Étape 1: Briser la glace

- discuter les objectifs généraux du cours
- lister au tableau les réactions à ces objectifs
- les faire se présenter, parler de leurs intérêts, de leur concentration, de leurs vacances, ...
- répondre aux questions spontanées du groupe

Étape 2: Afficher les problèmes (recherche descriptive de problèmes)

- pour stimuler l'intérêt et amener les étudiants à se communiquer des problèmes entre eux reliés ou suscités par le thème du cours ou reliés à leur expérience personnelle.
- pour atténuer l'anxiété et le sentiment défensif soulevés par un exposé, un projet, une opinion, une question affrontante...
- pour permettre aux étudiants de formuler ces problèmes, émettre des opinions en toute liberté, suggérer l'idée que la parole appartient à tout le monde sans préjudice, ni privilège, pour permettre de bien comprendre la conception individuelle d'une opinion de quelqu'un.

Condition
- neutraliser le jugement sur ces énoncés de problèmes
- suggérer aux participants de clarifier, reformuler les problèmes, les illustrer ou trouver des exemples similaires dans d'autres contextes; mais, à cette étape ne pas les critiquer,
- sans empêcher totalement toute recherche de solution, tendre à convaincre le groupe que ses solutions seront recherchées tout au long du cours.

Résultats attendus à cette étape du cours:

- la classe est mieux au courant du thème.
- la classe a commencé à être activement participative
- la classe a fait le premier pas dans la compréhension plutôt que la compétition.
- la classe a commencé à changer son attitude de tout attendre du prof.
- la classe a appris que le prof écoute autant qu'il parle
  que le prof ne rejettera rien qui ne vient pas de lui.
- la classe a commencé à se sentir une responsabilité dans la solution des problèmes plutôt que de tout attendre du prof.

Étape 3: Le syllabus

- sorte de transition naturelle à l'affichage de problèmes
- une proposition de cours pour s'attaquer aux problèmes énumérés.

Cette étape comporte un défi:

- donner un aperçu du contenu de base du cours
- donner l'impression de votre travail de préparation pour ce cours et l'assurance que vous allez les aider à maîtriser ce contenu
- donner l'importance de leur responsabilité dans la poursuite des objectifs

Ne pas donner faussement l'impression que le cours va s'ajuster à leurs besoins au fil des semaines et de façon fantaisiste. Cela ne contribue souvent qu'à élever le taux d'anxiété. Aussi est-il de bonne guerre de distribuer un calendrier des activités prévues d'apprentissage.

Étape 4: La présentation du professeur

- Quel genre de prof êtes-vous?
  Si les trois caractéristiques suivantes peuvent vous qualifier - toute l'année - , il peut être très apprécié des étudiants de manifester:
  A. de l'enthousiasme et la volonté de faire un cours qui vaut le coup,
  B. de l'objectivité (justesse et honnêteté, en particulier dans l'évaluation),
  C. une ouverture sympathique aux problèmes des étudiants.

A. Faire un bon cours avec enthousiasme:
   Si votre syllabus est présenté avec souplesse et ouverture aux suggestions des étudiants, vous avez démontré votre volonté de vous investir et de travailler dans ce cours. L'expérience a montré que de dire aux étudiants "C'est votre cours, organisez-le à votre guise", est souvent perçu comme une insulte et désarçonne les étudiants. On croit que le prof désintéressé de son cours est un peu paresseux s'il ne fait que faire parler les étudiants sur eux-mêmes et de tout, sans méthode.

B. L'objectivité ("fairness") impartiale:
   Profiter des questions d'évaluation et de notation, pour promouvoir cette réalité de l'objectivité. Proposer de reporter une véritable discussion sur ce sujet à plus tard. Mais comme ce sujet joue beaucoup, à ce moment, sur la motivation des étudiants, il faut au minimum que les étudiants puissent s'attendre à une évaluation impartiale.

Les rassurer en les assurant de votre intention de les informer (évaluation formative) et de les rencontrer au besoin. Profiter de cette offre de rencontre individuelle pour proposer de discuter ces questions au bureau. Ouvrez également - et si possible selon les contenus - une courte période à la fin d'un cours pour répondre à des questions spécifiques et à des suggestions sur l'évaluation des activités du cours. Donnez rendez-vous, selon la convenance et les disponibilités à des endroits moins formels: restaurant, cafétéria, brasserie.

Note: le premier cours ne doit pas donner l'impression aux étudiants que vous êtes inadéquat ou incompétent. Admettre franchement que vous ne connaissez pas quelque chose s'accepte avec plaisir quand le cours est en marche, mais s'excuser d'avance d'une lacune d'expérience ou d'expertise augmente simplement l'anxiété des étudiants.

Étape 5. La présentation d'un manuel

Dans la situation assez courante de devoir présenter un manuel imposé ou composé par des professeurs différents (sélection de textes plus ou moins pertinents au jugement du professeur), on a avantage à dire la vérité aux étudiants et on doit également accréditer la version ou le manuel officiel qui sera utilisé dans le cours et à l'examen. Il est donc avantageux d'être vrai et de tourner la difficulté à son avantage de la façon suivante: donner l'impression que les opinions divergentes de la vôtre sont recevables et évaluables sur la base de l'évidence, de la pertinence ou de la mesure (en science par exemple). Cette attitude devrait produire une bonne impression (vous êtes objectif, tout en étant

critique, réaliste et accommodant). Éviter de tomber à bras raccourci sur l'auteur. Cette saute d'humeur, même si elle vous fait du bien, risque de généraliser à tout le manuel l'impression défavorable de l'étudiant. À la limite, si l'étudiant n'est pas convaincu de votre argumentation passionnée, il risque de généraliser son sentiment et son doute à tout ce que vous direz par la suite.

Étape 6: Étape des questions

Il est bon d'interrompre la description du cours pour permettre des questions. Plusieurs questions viseront à tester le professeur plutôt qu'à chercher de l'information. Ces questions sous-entendues (en filigrane derrière les questions posées) sont: - Allez-vous vraiment essayer d'aider les étudiant.?
- Êtes-vous facilement énervé? - Êtes-vous une personne autant qu'un prof? - Pouvez-vous accepter la critique?

En général, il est préférable de s'en tenir au contenu ("surface content") des questions et de ne pas entrer dans "la vraie question" avant que la confiance de la classe ne soit mieux assurée. Néanmoins, la perception juste des sentiments cachés sous ces questions est précieuse pour nuancer vos réponses.

Lecture suggérée: Kenneth E. Eble, The Craft of Teaching (San Francisco: Jossey-Bass, 1976, ch. 9).

Le premier cours

Avant-propos

Dans le cadre d'un atelier Performe qui s'est déroulé au cégep Bois-de-Boulogne, les personnes-ressource Gaétant Webster et Georges Beaulieu, les participants dont les noms apparaissent au terme de cet avant-propos, inspirés qu'ils étaient de Lawrence Schulman auteur de «The Dynamics of the First Class», en sont arrivés à enfermer la dynamique du premier cours à l'intérieur d'un cadre de référence («Les phases d'un cours») et d'une grille («Design d'un premier cours») qui pourraient s'avérer fort utiles pour quiconque désire améliorer ces premiers instants que constituent la prise de contact.

Nos remerciements aux professeurs suivants pour leur précieuse contribution, pour cet effort de systématisation qui peut permettre la réflexion sur une pratique bien connue : le permier cours : **Mohammed-Ali Abd-Rabbo, Normand Gingras, Jacques Gravel, Michel-André Hottote, Lionel Jean, Claude Laflèche, Luc Mecot, Ghislaine Massé, Danie Ménard et Diane Vaillancourt.**

Les phases d'un cours

(Schéma inspiré de L. Schulman)

Phase I : l'amorce

1- L'accueil des étudiants et l'aménagement physique du local : climat sympathique et leadership.

2-Le bavardage préliminaire : connaître l'état d'esprit des étudiants (centres d'intérêts, curiosité ...).

3- Parmi les principales tâches du premier cours : élucider les questions des étudiants.

4- Proposer une sorte de contrat pédagogique :
a) présentation du professeur
b) présentation des étudiants
c) offre de service : le projet de cours.

Phase 2 : la phase de travail

1- La mise en commun des «problèmes», d'éléments reliés au contenu (préjugés, opinions, faits, questions ...)

Objectif : sensibilisation/subjectivation du champ du contenu par la classe. Quelle prise la classe a-t-elle sur ce contenu?

Méthodologie : exploration (appropriation) du champ du contenu en petits groupes (triade) ; échange en grand groupe (négociation, acceptation d'un projet plus vaste d'exploration du contenu du cours).

2- La présentation d'un cadre de référence par le professeur : situer son cours dans la discipline.

Phase 3 : la clôture et la transition

1- Présenter le syllabus écrit.

2- Recevoir le feedback étudiant sur le premier cours. Méthodologie suggérée : écrit : une fiche de cinq énoncés, oral : échange libre.

Design d'un premier cours

Les aspects importants d'un premier cours d'une session	Les intentions particulières	L'intention générale et/ou propre à chaque prof	Le format du premier cours	Les phases (voir verso)	Le processus de décision du groupe-classe
1- Doser l'importance de trois variables : le prof la matière l'étudiant	Planifier		• Proposition du cours #... Présentation de : moi vous il (contenu)	Contact	Proposition → Adhésion Spectateur → Acteur INTÉRIORISATION
2- Relier les trois éléments précédents (interdépendance)	Se solidariser		• Exemple-type d'un élément du cours : — spécificité de la discipline — relation de cet extrait avec le reste du cours et les autres cours de la discipline — relation de la discipline parmi les disciplines de formation — impact de cette discipline sur l'étudiant (vécu, carrière...) • Esquisse de la méthodologie — ressources disponibles — démarches (individuelles, en équipe...) — exigences de la démarche, des objectifs du cours, du prof	Exploration Se faire une petite idée du projet de cours	
3- Expliquer la méthodologie, montrer son dynamisme et sa pertinence	Exposer et engager				
4- Impliquer les étudiants dès le premier cours	Forcer l'accord et la décision				
5- Faire s'exprimer les étudiants	Forcer l'accord et la décision				
6- Le prof doit s'engager affectivement dans sa matière	Construire l'image du prof				
7- Trouver l'intention et le format d'un premier cours	Modeliser une pratique				
8- Se présenter aux étudiants en vue de susciter une réaction (positive ou négative)	Construire l'image du prof				
9- Clarifier la question de l'évaluation du cours	Évaluer		• Petit exercice d'appropriation de l'information fournie par le prof sur le projet de cours **Objectif** : impliquer les étudiants, les amener à s'exprimer sur le projet **Moyen** : formation des équipes, formulation d'un projet personnel par chaque étudiant, rédaction de l'essentiel de la présentation du prof	Évaluation	
			Objectif : présentation formelle du projet de cours et entente sur ce projet **Moyen** : parcourir le texte du plan de cours et s'entendre sur l'intention du prof, les objectifs du cours	Accord	

Au fil des événements
26 août 1982

SERVICE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE
Université Laval

LES PROFESSEURS TIRENT-ILS PROFIT DE LEUR PREMIÈRE RENCONTRE AVEC LES ÉTUDIANTS?

La première rencontre d'un professeur avec des étudiants se déroule souvent dans un climat de stress, particulièrement pour des étudiants adultes. D'une part, les étudiants qui reviennent à l'Université après quelques années passées sur le marché du travail sont avides de trouver réponse à leurs anticipations mais, par ignorance de ce qui les attend vraiment, manifestent une certaine anxiété.

D'autre part, le professeur qui enseignera un trimestre à ces étudiants, s'il connaît tous les éléments de son cours et pressent le climat dans lequel il entend le dispenser, éprouve certaines appréhensions dues à la méconnaissance souvent totale des étudiants à qui il doit transmettre un contenu précis.

Par contre, c'est souvent lors de cette première rencontre que se fixent des impressions de part et d'autre, que les étudiants imaginent le déroulement du cours et entrevoient la possibilité que leurs aspirations soient ou pas respectées.

Est-il donc possible de faire d'une première rencontre professeur-étudiants un tremplin pour le trimestre?

Un sondage réalisé auprès de 89 professeurs de l'Université Laval sur les activités de la première rencontre indique qu'en général, ils se préoccupent d'informer les étudiants des objectifs et du contenu du cours. Cependant, seulement 25 pour cent s'informent des préalables au cours qu'ils possèdent et de leur expérience de travail.

Nous définissons l'étudiant adulte comme "la personne âgée généralement de 21 ans et plus, engagée sur le marché du travail ou dont le statut socio-économique est autre que celui d'étudiant, et qui effectue un retour aux études après une interruption de quelques années". Il arrive en classe avec son bagage d'expériences, ses exigences, ses intérêts. À la première rencontre, le professeur pourrait essayer de connaître ces éléments afin de le sécuriser, de le motiver et de lui démontrer la pertinence du contenu du cours.

Compte tenu de l'importance de la première rencontre pour l'établissement d'une bonne relation pédagogique professeur-étudiants, il nous apparaît important de communiquer aux professeurs qui enseignent aux étudiants adultes, certaines informations dont ils pourront tirer profit à leur gré. Les auteurs consultés à ce sujet nous indiquent certaines activités jugées importantes que nous décrivons brièvement.

Casser la glace

Sentiments, opinions, préjugés, anticipation: tout cela, les individus du groupe-classe le ressentent avant que vous ne prononciez les premiers mots. Avant même le début du cours, soyez attentifs aux réflexions des étudiants. Vous pourrez les commenter à propos lors de votre première intervention. Considérer l'adulte et ses expériences personnelles; écoutez-le, créer une atmosphère de respect mutuel.

Si l'occasion s'y prête, mettez les étudiants à l'aise dès le début avec une touche d'humour. Vous devez gagner leur confiance et faire en sorte qu'ils vous apprécient. En les faisant rire, vous provoquerez une détente bienfaisante favorisant la création d'un climat propice aux bonnes relations.

Malcolm Knowles décrit l'environnement susceptible d'apporter le maximum de confort, de commodité, de personnalisation et d'interaction. Une règle d'or à respecter: tous les participants sont situés au même niveau et aucun ne présente le dos aux autres. Bien entendu, cette situation est compromise dans les très grands groupes (en amphithéâtre) ou lorsqu'on utilise des appareils audio-visuels, mais elle doit être favorisée le plus possible.

Se présenter

Se présenter veut dire non seulement décliner vos nom et prénom, mais surtout faire connaître le pédagogue que vous êtes. Selon June Mart Gomerz, c'est le temps de prendre position sur les buts, la philosophie, les attitudes et les valeurs qui vous animent. L'orientation du cours, son lien avec la profession, s'il y a lieu, ainsi que votre expérience de l'enseignement aideront l'étudiant à situer la démarche entreprise. C'est aussi le moment d'expliquer votre aproche pédagogique. Vous y croyez? Dites-leur pourquoi.

Votre rôle en tant que professeur, votre relation avec le groupe, votre type de personne, vos exigences, ce que les étudiants sont en droit d'attendre de vous, sont autant de points à développer lors de cette présentation.

Vous devriez aussi souligner votre intérêt pour chacun d'eux et compléter en indiquant vos heures de disponibilité ainsi que l'endroit et le numéro de téléphone où les étudiants peuvent vous rejoindre.

Cette pratique appliquée à la première rencontre fournit aux étudiants l'occasion de vérifier la pertinence du contenu et de la méthode préconisés avec leurs attentes.

Connaître les étudiants

Autant que possible, sectionnez les grands groupes en sous-groupes, de façon à ce que chacun, y compris vous, apprenne les prénoms des participants. Utilisez des moyens mnémotechniques ou d'animation.

De façon informelle, vous pourriez demander à vos étudiants d'exprimer verbalement et sur une fiche leurs attentes face au cours, tout en y consignant leurs nom, prénom, expérience, profession actuelle et/ou envisagée. Ces fiches vous seront très utiles tout au long du cours pour vous remettre en mémoire le profil d'un étudiant.

Au moment de la première rencontre, le professeur ne devrait pas essayer de découvrir les activités d'apprentissage dans lesquelles l'étudiant adulte désire s'engager, mais plutôt les problèmes (besoins) dont la solution nécessite son aide. Ainsi, il pourra mieux adapter et non changer le contenu de son cours.

La technique du groupe nominal est utile pour permettre aux étudiants d'exprimer leurs anticipations face au cours. En répondant à une question précise, telle que: "Que viens-tu chercher ici?", "Qu'attends-tu de ce cours?", selon un processus bien établi, les individus, et par addition tout le groupe, exprimeront leurs attentes à l'égard du cours.

Une autre technique favorisant la participation des étudiants adultes est celle de l'"énoncé de problèmes". Elle consiste à dresser une liste des principales préoccupations du groupe. Il se peut que vous les connaissiez, mais le fait d'amener les étudiants à les formuler les engage déjà dans un mouvement de participation. Vous pouvez aussi lancer une discussion à

partir de questions ouvertes sur des sujets afférents au cours et ainsi susciter l'expression d'opinions et d'expériences diversifieés.

De plus, il est pertinent de vérifier le savoir de vos étudiants. Les connaissances théoriques essentielles à la poursuite du cours sont-elles déjà loin, sont-elles incomplètes? Sera-t-il nécessaire de consacrer une heure ou deux à la révision de notions supposément connues? Les connaissances préalables influencent grandement la réussite du cours.

Le prétest est aussi quelquefois employé comme stratégie de pré-enseignement pour permettre au professeur et à l'étudiant de mieux se situer par rapport au cours. On le définit comme: ...une série de questions relatives aux connaissances à acquérir, aux attitudes à développer et aux performances à atteindre. Le professeur doit posséder ces informations s'il veut que son enseignement soit reçu.

Présenter le plan du cours

Il est important de fournir à l'étudiant un cadre de référence pour le cours. Une façon de le faire consiste à présenter un plan de cours susceptible d'être amélioré ou modifié à la lumière des discussions si vous estimez que le contenu du cours est malléable, sinon, présentez-le et indiquez son immuabilité.

D'une façon ou de l'autre, le plan de cours final devra être commenté et non simplement distribué aux étudiants. Il doit cumuler les éléments suivants:

. Les objectifs du programme auquel se rattache le cours: ils permettent aux étudiants de situer leur cours à l'intérieur du programme et d'en connaître la fonction;

. Les objectifs généraux du cours sont des énoncés qui expriment des intentions à l'égard d'un contenu et qui décrivent un comportement global à obtenir de l'étudiant à la suite d'un ensemble de situations d'enseignement-apprentissage. Ils indiquent clairement ce dont l'étudiant sera capable à la fin du cours.

. Les objectifs spécifiques sont des énoncés qui expriment des intentions à l'égard d'un contenu et qui décrivent des comportements précis, observables, mesurables à obtenir de l'étudiant à la suite d'un ensemble de situations d'enseignement-apprentissage. Si, dans votre méthode, les objectifs d'apprentissage occupent une place importante, il serait peut-être pertinent, lors de la présentation du plan de cours, d'expliquer la valeur didactique des objectifs et la façon de les utiliser à bon escient.

. Le contenu, c'est la description de l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes qui constituent la matière du cours ou qui s'y rapportent. Il peut correspondre à une partie délimitée d'une discipline ou d'une sous-discipline, d'un champ ou d'un sous-champ d'études ou encore, être constitué des connaissances qu'implique l'étude d'un problème, d'une tranche de la réalité ou d'un thème.

. Les activités d'enseignement et d'apprentissage regroupent dans leur description les modes d'intervention pédagogique. Il s'agit de l'énumération des moyens proposés aux étudiants pour leur permettre d'atteindre les objectifs du cours: laboratoires, visites, séances de projection, lectures, travaux en équipes, etc. Un calendrier permet la fixation des activités, des dates de remise des travaux et des examens. Il accompagne autant que possible la liste des activités.

. L'évaluation doit aussi figurer dans le plan de cours. Comment l'atteinte des objectifs sera-t-elle mesurée et évaluée? Quelle importance donnerez-vous aux travaux, aux épreuves périodiques, aux travaux

d'équipes, à la participation, aux examens? Quelle notation utilisez-vous? Quels sont vos critères d'évaluation? L'étudiant adulte doit-il confectionner son dossier d'apprentissage? Il a droit de savoir à quoi s'en tenir, ces informations doivent donc lui être communiquées dès le début.

. La bibliographie (documentation) complète le plan de cours; les étudiants peuvent y recourir tout au long du cours. Lors de sa présentation, les livres, les périodiques, etc. sont brièvement commentés, de façon à faciliter aux étudiants le choix des documents. Sont-ils complémentaires ou essentiels au cours? C'est là une information à signaler.

Il est important pour vous de cerner rapidement les intérêts de la classe pour le contenu du cours. En possession d'un plan de cours, le groupe pourrait identifier ses besoins par la technique du groupe nominal. Cette méthode, ou encore un inventaire de besoins à court terme, permet souvent de diagnostiquer les véritables besoins. De cette façon, le contenu du cours peut résulter d'une "planification mutuelle" formateur/étudiants, en groupe-classe ou en équipes.

Présenter les services

Lors de la première rencontre, parlez de la bibliothèque, de la cinémathèque, de la cartothèque, de la médiathèque, de l'audio-vidéothèque, des archives, etc., selon que ces ressources seront nécessaires ou non.

Des visites peuvent être organisées, si vos étudiants en sont à leur premier contact avec les services de l'Université. Les bibliothèques offrent généralement des visites d'accueil permettant aux étudiants de comprendre le fonctionnement général de tous les services offerts. L'initiation à la recherche en bibliothèque constitue une autre activité de formation documentaire dont peuvent bénéficier les étudiants de l'Université Laval.

Parlez des documents en réserve si vous utilisez ce système. Si la remise des travaux se fait par l'entremise d'un secrétariat ou à un local précis, mentionnez-le. Complétez avec des informations sur l'accès aux locaux, aux laboratoires, aux instruments. S'il y a lieu, indiquez la disponibilité des autres membres du département.

Conclusion

Le but de la démarche proposée ici est de sécuriser, d'informer les étudiants adultes et de susciter leur intérêt lors de la première rencontre.

À la suite d'une telle rencontre, les étudiants adultes seront renseignés sur le contenu du cours, sur les personnes formant le groupe-classe et sur les interactions possibles; ils pourront déjà envisager le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage du cours.

Il nous semble qu'une première rencontre où le professeur exploiterait les éléments décrits précédemment verrait s'atténuer la plupart des difficultés révélées par le sondage réalisé auprès des professeurs de l'Université Laval, à savoir:

- . contact difficile à cause du grand nombre d'étudiants
- . méconnaissance des attentes des étudiants;
- . passivité des étudiants;
- . ignorance de la provenance des étudiants;
- . méconnaissance de l'insuffisance des préalables

De nombreuses recherches ont prouvé qu'il est important que le professeur écoute attentivement les étudiants s'il veut les aider à apprendre. Peu importe ce que l'enseignant veut enseigner, s'il veut le faire efficacement, c'est-à-dire pour qu'il y ait apprentissage, il doit d'abord et avant tout tenir compte de ses relations personnelles avec les étudiants, relations basées sur le respect mutuel.

Les étudiants adultes se présentent avec des attentes et des objectifs particuliers à leur situation. Ils doivent pouvoir les exprimer dans un climat exempt de toute évaluation à priori. Pour créer un climat favorable à l'apprentissage, il faut vouloir comprendre et respecter l'étudiant et ainsi favoriser une relation positive.

Enfin, la première rencontre constitue une occasion privilégiée pour le professeur d'établir les bases du succès dont lui et ses étudiants rêvent.

François Miller et Diane Pilon,
Université Laval

LE MONDE DE L'ÉDUCATION
SEPTEMBRE 1978

COMMENT COMMENCER...

Tout enseignant appréhende la rentrée
Il vaut mieux ne pas rater les premiers contacts:
le climat de l'année scolaire en dépend

Qu'on soit professeur chevronné ou débutant, de lettres ou de sciences, de grandes ou de petites classes, le premier contact avec une nouvelle classe ne va jamais sans quelque appréhension. Comment vont-"ils" être? Comment fera-t-on connaissance? Par quoi va-t-on commencer? Comment organiser le travail de l'année? Toute l'expérience des années antérieures ne peut réduire entièrement ce mystère teinté d'anxiété qu'est la rencontre avec un groupe plus ou moins ouvert, plus ou moins bienveillant, d'enfants ou d'adolescents. Ces premiers instants passés ensemble peuvent être décisifs dans les semaines ou les mois à venir. Que le contact initial soit raté et on risque de mettre longtemps à redresser la situation.

La préparation de la rentrée comporte des aspects proprement didactiques: avoir une idée à peu près claire de la façon dont s'organiseront le travail et l'emploi du temps du premier trimestre aide à trouver l'assurance nécessaire. Mais il y a aussi des éléments psychologiques importants. Selon les cas, le professeur se trouve en face de classes plus ou moins homogènes, où les élèves se connaissent plus ou moins. Le problème se pose particulièrement en sixième et en seconde, où les élèves viennent de sections - voire d'établissements - différents et découvrent un monde entièrement nouveau et souvent déroutant. Ils doivent se familiariser avec des méthodes, un esprit,

un espace inconnus. Ils doivent aussi faire connaissance entre eux. "En quelques heures, écrit M. André de Peretti, responsable du département de psychosociologie à l'Institut national de recherche pédagogique, des millions d'êtres, à peine mûrs, sont aspirés dans les lycées, les collèges et les écoles. Ce court-circuit monumental d'innombrables énergies s'effectue en secouant les coeurs, même s'il est amorti dans ses oscillations par les armatures massives et cloisonnées des systèmes d'enseignement. Il y a un remuement émotionnel puissant dans la "rentrée": angoisse et peur contrastée de chaque élève en face de lui-même et de son devenir, comme en face d'adultes nouveaux, de territoires neufs et de trop nombreux camarades inconnus. Le jeune ne sait pas s'il va s'adapter ou s'ajuster à ses camarades si différents de lui, si brusques; à ses professeurs multiples, aux disciplines variées et disjointes, aux notations et examens incessants".

C'est pourquoi il n'est pas inutile de consacrer à l'accueil des élèves et à l'établissement du contact entre tous les individus qui composent la classe une certaine attention. Le temps passé à établir ces premiers échanges ne sera pas perdu. Au contraire. Il évitera peut-être d'avoir à en dépenser bien davantage plus tard, à réparer des conflits ou des incompréhensions, qui auraient pu ainsi être évités ou atténués.

Certains enseignants ont réfléchi à la façon de faciliter cette première prise de contact et ont fait à ce sujet des expériences intéressantes. Ainsi, au lycée du Baulay, à Nevers, trois professeurs et un conseiller d'éducation font une recherche à ce sujet, en relation avec le département de psychosociologie de l'I.N.R.P. Le jour de la rentrée, les élèves de seconde - qui proviennent souvent de localités fort éloignées - sont pris en charge par le professeur principal, qui leur donne toutes les informations nécessaires sur l'établissement, le personnel, le travail qui les attend, et leur fait visiter le lycée. À cette occasion, le professeur principal ne se présente pas comme enseignant telle discipline, mais comme le représentant de l'ensemble des professeurs de la classe, et comme l'interlocuteur naturel des élèves.

L'après-midi et consacré à une rencontre avec l'équipe administrative. L'accueil et l'information continuent les deux jours suivants, les professeurs répondant à toutes les questions des élèves, notamment sur l'orientation, l'avenir scolaire et professionnel, le baccalauréat. De même, des professeurs volontaires et les membres de l'équipe administrative se tiennent à la disponsition des parents, pour leur présenter l'établissement et les conditions de la vie scolaire. Un plan du lycée est affiché à l'entrée, avec la disposition et les numéros des salles. Un livret d'accueil, indiquant en particulier l'organisation du lycée et ses différents services, les noms et les fonctions des personnes qui y travaillent, ainsi que les ressources culturelles ou sportives de la ville, est distribué aux élèves.

Une attention particulière est portée aux redoublants, pour éviter que la rentrée dans la même classe que l'année précédente, alors que tous les camarades ont "passé", ne soit vécue de façon trop amère et dévalorisante.

Au lycée Honoré-de-Balzac, à Paris, pendant plusieurs années consécutives, des professeurs travaillant en équipe ont accueilli ensemble leurs élèves, de façon à présenter leurs objectifs communs. D'après leurs témoignages, cette formule avait l'avantage de réduire le sentiment d'écartèlement ressenti par les élèves devant la multiplicité des disciplines et de donner une plus grande cohérence à l'enseignement. "Ça commence bien, disent les élèves. Il n'y a pas de prof qui dit: "Ma matière est la plus importante. On met tout au même niveau. On est là pour un enseignement général. On travaille partout." D'après les professeurs, le climat de confiance créé par ces séances communes d'accueil a marqué la classe pendant toute l'année.

Dans ces deux cas, où il s'agit d'un travail d'équipe des enseignants, relativement institutionnalisé, cette action d'information et d'explication ne se limite pas aux jours de la rentrée. D'autres réunions sont organisées au cours de l'année avec les élèves pour faire le point sur la vie scolaire, les problèmes d'intégration ou d'orientation.

Découverte de l'espace

Mais à défaut d'une telle organisation, chaque professeur dans sa classe peut contribuer à faciliter cette entrée des élèves dans une vie et un univers nouveaux. M. Bonnet, professeur de géographie au collège Condorcet à Paris, commence par faire faire à ses élèves de sixième une série d'observations et de descriptions de leur nouvel espace vécu: dessins et plans de la classe, de l'établissement (avec, si possible, une visite de ce dernier), description du trajet de la maison au collège... Ces exercices conduisent à divers thèmes de réflexion sur le repérage de l'espace, le déplacement, les notions d'échelle, de cartes, les points cardinaux.

D'autres professeurs, comme au collège Fontenelle à Rouen, insisteront en début d'année sur la documentation (fonctionnement du centre documentaire, utilisation des dictionnaires et des différentes sources d'information, visite d'une bibliothèque...). Cette démarche est évidemment particulièrement nécessaire si le professeur compte ensuite développer le travail autonome et l'autodocumentation.

Il existe, d'autre part, de très nombreux petits exercices-jeux, inspirés des techniques de la psycho-sociologie, qui permettent, en début d'année, d'aider à la constitution du groupe-classe, comme celui dit de l'"élaboration progressive", qu'a expérimenté en sixième Mme Benaquin, au lycée de Sèvres: pendant dix minutes, les élèves se présentent l'un à l'autre, deux par deux (ils se disent leur nom et ce qu'ils ont envie de raconter sur eux), puis (pendant quinze minutes) par groupes de quatre (on se redit tout, en ajoutant des détails). Dans cette deuxième phase, un "rapporteur" note ce qu'il entend. Dans une troisième phase (vingt-cinq

minutes), les rapporteurs présentent tous les élèves à l'ensemble de la classe. Le professeur se présente à son tour. Selon Mme Benaquin, cet exercice, qui entraîne une participation des élèves à 100%, permet de briser rapidement la glace dans une atmosphère détendue, et d'établir d'entrée de jeu des contacts multiples entre les élèves, et de la classe avec le professeur.

D'autres exercices consistent, selon la même méthode, à organiser des discussions sur un thème (le travail de la femme, le travail autonome à l'école, l'interdiction de certains films aux moins de dix-huit ans, le professionnalisme dans le sport...), sur un document ou sur un incident dramatique rapporté par le professeur, d'abord par petits groupes de deux, trois, quatre ou six; puis en mettant en commun devant l'ensemble de la classe ce qui s'est dit dans les groupes. Ces exercices permettent à tous les élèves de s'exprimer et entraînent à l'écoute de l'autre et à la confrontation des arguments.

Certains professeurs estiment que les sorties (dans un musée, un théâtre, un monument, à la campagne...), traditionnellement effectuées à la fin du trimestre, sont plus utiles si elles sont faites dès les premiers jours. C'est du moins l'avis de ce professeur de mathématiques d'un C.E.S. de Tours qui dit: "Ce qui change au cours de ces sorties, c'est les relations des élèves entre eux. Il se crée des choses dans un voyage qui ne peuvent pas exister en classe. Or, c'est en début d'année qu'il faut créer un groupe social."

Or, ce besoin de "se connaître" est vivement ressenti par les élèves. "Le premier jour, on n'est pas bien, explique Daniel, qui se souvient de son entrée en sixième. On ne connaît ni l'école, ni les professeurs, ni les camarades. Mais le lendemain, on ne se connaissait pas plus. Le premier jour, tous les cours s'étaient passés à faire des fiches individuelles pour

chaque professeur... J'aurais voulu comprendre dès le début sur quoi allait porter le programme de l'année. On a mis un trimestre pour savoir de quoi nous avions besoin exactement pour nos cours. Nos cartables pesaient 10 kilos, parce que nous amenions tous les livres et tous les cahiers..." "Ce que je voudrais, dit Agnès, c'est que les professeurs nous fassent d'abord comprendre et aimer leur matière, qu'on parle avec eux de ce qu'on va faire pendant l'année et qu'eux aussi nous posent des questions sur la façon dont nous imaginons le travail qui nous attend."

À UN COLLÈGUE DÉBUTANT...

Les conseils d'un ancien débutant à un nouveau professeur

AUCUN ENSEIGNANT ne débutera vraiment dans l'enseignement le 15 septembre 1978. Ancien d'un C.P.R., ancien maître-auxiliaire, ancien élève... de toute façon, chacun débute avec son truc, parfois avec son trac, toujours avec son passé... Que dire à un jeune collègue, pris entre l'image idéalisée de l'enseignement traditionnel et l'image très perturbée qu'on lui présente de l'enseignement actuel? Que dire qui ne soit ni prétentieux ni trop à côté de la plaque? Voici, en vrac, quelques trucs et conseils:

. Mieux vaut être un prof un peu traditionnel au début qu'un démocrate chahuté qui se transformerait vite en dictateur. Ce n'est pas la peine de prendre pour autant un style autoritaire dès l'entrée pour intimider ou faire peur: l'autoritaire trahit sa peur. Inutile également de jouer au grand copain: tôt ou tard, il faudra ne plus l'être. Un style traditionnel, calme et juste, est encore ce qui rassure le plus l'élève en début d'année. Et quelques fois aussi l'enseignant...

. L'économie des moyens est ce qui agit le plus sur l'imaginaire. "Quand un mot suffit, pas un discours; quand un geste suffit, pas un mot; quand un regard suffit, pas un geste", disait un de mes anciens maîtres. Or l'imaginaire existe dans le groupe comme dans l'individu. Les règles de la vie d'un groupe jouent à la fois sur son fonctionnement réel et sur les symboles qui s'adressent à l'imaginaire. De ce point de vue, la classe même "démocratique" comporte des règles et des sanctions. Un petit résumé donné à faire à un élève au bon moment frappe plus qu'un sermon et dispense souvent d'autres sanctions.

. Que l'on soit traditionnel ou moderniste, autoritaire ou libéral, c'est ce qui sonne faux qui rebute l'élève; c'est l'inadéquation du dire et du faire, la contradiction entre les intentions annoncées et le vécu quotidien.

. Il n'y a aucune honte pour un enseignant à se mettre en colère. Les belles colères sont des grands moments de lyrisme et de spectacle. Elles gardent même aujourd'hui leur valeur épique, surtout si elles sont rares. Il n'y a aucune intelligence à nier qu'on s'est mis en colère. La colère "pisse-vinaigre", elle, passe très mal. Quant à la rancune, elle est aussi détestable en pédagogie qu'en amour...

. Savoir le nom de chaque élève le plus vite possible est nécessaire. Pas forcément pour qu'il se sente repéré, mais comme premier pas d'une relation. Le plan de classe est un vieux truc qui garde toute sa valeur en demandant à chacun de garder la même place, au début.

. Les connaître c'est aussi savoir ce qu'ils aiment. La fiche traditionnelle que chaque enseignant demande en début d'année peut très bien, après les renseignements plus administratifs, comporter une partie plus libre comme: "Indiquez ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas, dans ce que vous faites au lycée et aussi en dehors; donnez, si vous voulez, un détail sur vous ou votre caractère qui vous paraît utile à connaître..."

. Au début, on est toujours acteur et on le reste un peu par la suite. Pour dépasser ce stade, il faut y être passé. Plus tard, on peut devenir animateur: entre-temps, on a été conférencier et encore autre chose. Tous les styles existent, et il est utile de savoir les manier. On finit sans doute par être soi-même sans cesser d'être en même temps ces autres choses: surveillant, acteur, conférencier, animateur... Il y a le centre du cercle, où on se découvre soi-même et tous les points de la circonférence, où on est un autre, suivant les besoins, les classes et les jours. Impossible de se trouver si on n'essaie pas les autres rôles. Il y a danger de se figer dans un seul.

. Les premiers temps, et encore après, observer le groupe. Essayer de se rendre compte assez vite à quel type de classe on a affaire et se réguler en conséquence. Il est inutile de s'énerver avec des nerveux. La nervosité n'est pas forcément signe d'instabilité, encore moins de "mauvais esprit". Elle peut être signe de vitalité. Introduire peu à peu des méthodes plus modernes (travail de groupe par exemple) si on sent que le travail traditionnel enferme, emprisonne, sclérose. Savoir aussi revenir au travail traditionnel s'il le faut.

. Une classe change presque toujours en cours d'année. Rien n'est jamais acquis définitivement. Éviter de se buter au début sur une classe avec laquelle on n'accroche pas. Ne pas s'emballer trop vite avec une classe apparemment facile.

. Si on sent qu'on a des difficultés avec la classe, que ça ne va pas, en parler très vite avec les collègues. Aucune gêne à avoir. On a tous eu des problèmes dans nos classes à un moment ou à un autre. Nul n'est à l'abri de surprises, à tout âge. En parler si possible avec deux collègues: un du même âge, l'autre plus âgé... En reparler plusieurs fois est tout à fait normal. Dès qu'on arrive dans un établissement scolaire, d'ailleurs, se renseigner pour savoir s'il existe une équipe ou un groupe pédagogique. Il n'est pas nécessaire de faire des "expériences", d'être "à la pointe" de la nouveauté pour en faire partie. C'est avant tout un lien d'amitié, un jeu d'échanges sur les pratiques, où l'on peut, parler librement de ses problèmes et être aidé sans être jugé. On découvre peu à peu que les difficultés sont une occasion d'apprendre quelque chose sur soi (et pas seulement sur les élèves). Personnellement, je n'ai guère progressé qu'à partir de mes difficultés éclairées.

. Un groupe n'est pas une juxtaposition ou une somme d'individus, il est autre. Si les solutions de bon sens (qu'il faut cependant essayer) ne l'emportent pas dans l'organisation, le travail et la vie d'une classe, c'est qu'il y a un autre problème en dessous, généralement d'ordre affectif. C'est là surtout qu'il faut en parler avec d'autres, parce que soi-même on est trop impliqué pour y voir clair. En parler si possible avec quelqu'un qui connaisse un peu les problèmes de dynamique (c'est-à-dire de vie) des groupes.

. Ne pas regarder au départ les dossiers des élèves. On y perd beaucoup de temps, on n'y trouve à peu près aucun renseignement intéressant. On se fait une idée à priori souvent fausse. Un dossier n'est que le bilan des relations d'un élève avec ses maîtres antérieurs. Avec un autre enseignant, la réaction de l'élève, qui a d'ailleurs changé depuis, peut être entièrement différente. Établir une relation vraie avec l'enfant en prenant un peu de temps pour s'entretenir avec lui en dehors de la classe vaut mieux que compulser du dossier. Relire "Pygmalion à l'école (1)". Voir les dossiers beaucoup plus tard.

. Organiser ou aider les élèves à organiser une sortie de classe ou toute autre forme d'activité extra-scolaire sans attendre la fin de l'année. On les connaît alors autrement et ils nous découvrent autrement...

. Au début, on exige des élèves qu'ils nous écoutent et ne parlent que quand il faut. Peu à peu, on essaie d'exiger de soi d'écouter les élèves et de ne parler que quand il faut. Écouter l'élève s'apprend. C'est très difficile. Les extinctions de voix si redoutées sont les occasions où l'on peut faire de grandes découvertes, si on a le courage d'aller en classe quand même...

---

(1) R.-A. Rosenthal, L. Jacobson, Pygmalion à l'école, Casterman.

. Comment intéresser les élèves si on n'est pas soi-même passionné par quelque chose? L'enthousiasme et la joie sont plus éducatifs que la crainte et la morosité. Intéresser l'élève, s'intéresser, avoir du plaisir ensemble, chercher les voies du plaisir partagé, varier les manières d'apprendre pour trouver peu à peu ces voies...

. Faire un stage de sensibilisation à la vie des groupes ou à la dynamique des groupes dans ses deux ou trois premières années d'enseignement. Quitte à les payer de sa poche. L'Éducation nationale n'a pas encore compris qu'une classe était un groupe et qu'il fallait aider les enseignants sur ce point au moins autant que sur les didactiques des différentes disciplines. Renouveler ce stage dans les années qui suivent.

. Ne pas trop compter sur les structures pour s'en sortir dans la situation actuelle. On ne peut demander à un administrateur, qui a souvent quitté la classe depuis longtemps, d'être un surhomme pour être plus fort que les structures. Tout au plus peut-on lui demander d'être compréhensif en cas de difficultés. Il vaut mieux compter sur soi et sur l'aide de ses pairs...

Albert Moyne,
professeur au lycée du Portail-Rouge
à Saint-Étienne.

Le Monde de l'éducation,
Septembre 1978.

chem 13 news

Department of Chemistry, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada N2L 3G1

Editors: R.J. Friesen, J.L. Candido, J.B. Capindale, W.A.E. McBryde, A.D. Prudham

NOVEMBER 1984 NUMBER 153

THE FIRST DAY OF CLASS

Reprinted from Instructional Development at *Waterloo, September, 1984.*

Have you ever wondered how important the first class meeting really is? The chances are that your answer would differ depending on whether you are a student or a professor. The Instructional Development Program at Pennsylvania State University surveyed 50 faculty and 250 students from a range of academic disciplines to get answers to two main questions: How important is the first day of classes? What activities typically occupy instructors during that first period? Responses on the first subject suggest that, in general, instructors and students differ in perceptions of the importance of the first class. Instructors believe it is more important and has a greater impact on the remainder of the course than students do. These data give rise to concerns about what messages are being communicated in the classroom on the first day. Why are students not sensing the significance that faculty ascribe to this initial encounter? Is there something about the way the first meeting could be conducted to better communicate its importance?

Responses in the second category are also thought-provoking. They indicate that instructors believe they give more information about the course and the way it will be run on the first day of class than students think they receive. Respondents were asked how often information like attendance policy, course outline, grading policy, frequency of quizzes, course objectives and office hours is provided on the first day. For all these items, both instructors and students favoured the "almost always" side of the response scale. However, in the case of grading policy, frequency of quizzes, course objectives, and office hours, the differences between faculty and student means are statistically significant. In other words, instructors say they provide this information more frequently than students say they do. Another question asked how often information is provided on the first day about the relevance of the course. It turned out that faculty almost always believe they are demonstrating course relevance on the first day. However, students are not so sure. Even perceptions of the proportion of time allotted to various activities differed rather drastically. Faculty said they generally devote 41 per cent of the first period to presenting course information, 41 per cent to teaching and 15 per cent to acquiring information about students. On the other hand, students saw their teachers spending 55 per cent of the class presenting course information, 26 per cent teaching, and 18 per cent acquiring information about them. These conflicting data suggest at least one interesting question - why do students perceive much less teaching taking place during that first class than do faculty?

The perceptual differences uncovered in this survey are intriguing and need to be explored further. In the meantime, they might serve to remind instructors that on the first day of class - or any day, for that matter - the fact that a message is spoken does not necessarily mean that it is heard, understood or believed.

If you would like to find out more about the functions and effects of the first day of class, and especially how to prepare for this meeting, the following list of references might be of interest.

One last word: If you are still wondering how important the first day really is, you might want to consider the following: "Students appear to form lasting impressions of a teacher's effectiveness in the first hour of exposure to that teacher" (Kohlan, R.G. "A Comparison of Faculty Evaluations Early and Late in the Course." *Journal of Higher Education*, 44, 1973, pp. 587-595).

1. McKeachie, Wilbert J. "Meeting a Class for the First Time." In *Teaching Tips* (Heath, 1978), pp. 15-21.

The author is highly regarded for his research and writing on university teaching and learning. Here he provides a number of brief, concrete suggestions on the conduct of the first class. He covers such areas as breaking the ice - with emphasis on freedom of communication among the class, distributing a course outline, introducing yourself, introducing the course textbook, and responding to questions.

3. Shulman, Lawrence. "The Dynamics of the First Class." In *Manual for Teaching* (Cornell University, 1975), pp. 48-52.

After outlining ill-advised strategies for leading the first class, Shulman analyses the dynamics of the beginning phase of the instructor-student relationship. He discusses many aspects of the first meeting, including the physical structure in the classroom, preliminary chatter, essential tasks for the instructor (including how to introduce oneself), encouraging student interaction, and acquiring evaluative feedback from students.

3. Wieneke, Chris. "The First Lecture: Impact on and Implications for Students who are New to the University." University of New South Wales Tertiary Education Research Centre, 1978, 30 pp.

This paper discusses a study of 27 different "first lecture situations", aiming to highlight the impact of this occasion on students who are in the first year of their programme. Also included is a check-list of questions for instructors to consider in preparing for the first class.

4. Woodhead, Jane C. "That First Class: 'A Farewell to Legs.'" In *A Manual for Teaching Assistants in the Department of English* (University of Waterloo, 1979), pp. 18-20.

A useful (and highly entertaining) guideline for teaching assistants on how to conduct the first class meeting.

7

Perception of Teachers as Communication Sources in the Classroom

In: Hurt, Thomas H et al. Communication in the classroom, Addison-Wesley Publishing Co., 1978

After reading this chapter, you should be able to do the following.

1. Explain the impact of the ways students perceive teachers on:
   a. exposure to communication with the teacher
   b. perception of the teacher's messages
   c. cognitive learning
   d. the teacher's influence over the student
2. Identify the dimensions of credibility.
3. Identify the dimensions of attraction.
4. Identify the dimensions of homophily.
5. Distinguish between "legitimate" and "illegitimate" power.
6. Distinguish between effective and ineffective methods a teacher may employ to build a positive image.
7. Indentify four significant sources that impact on communication in the classroom (beyond the teacher).

Possibly the single best predictor of how well students will do in a teacher's class is the way the teacher is perceived by those students. Yet most teachers seldom think about how they are perceived by the individual students in their classroom, and those who do think about this problem seldom do much to alter their image. One of the most common misconceptions about teaching is the assumption that a person who is well qualified in subject matter and sincerely wishes to be an effective teacher will be perceived positively by his or her students. Unfortunately, the way the person really is and the way that person is perceived to be by others have no necessary correlation at all. Frequently, when beginning teachers or practice teachers first discover how their students perceive them, they are somewhat shocked and are likely to exclaim, "But I'm not like that at all." That teacher might be correct, but the issue is moot. Communication in the classroom depends not on how the teacher really is, but on how the students perceive the teacher to be. The perceptions *are* the reality.

THE IMPACT OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHERS

Students' perceptions of their teacher have a major impact on four aspects of communication in the classroom: exposure to communication, perception of messages, cognitive learning, and influence. We will consider each of these in turn.

Exposure to Communication

One of the most important effects students' perceptions of their teacher has on communication in the classroom is the degree to which the student is willing to expose herself or himself to communication with the teacher. As we pointed out in Chapter 4, if the student views the teacher positively, there is a much greater probability that the student will seek to communicate with the teacher. This is a common phenomenon in all communication, so it should not be surprising to find it operating in the classroom as well.

This impact is felt in two ways. The first relates to the students' choice of whether or not to take a class with the teacher. In the lower grades, students generally have less freedom of choice as to what classes to take and what not to take. Often the student will have the same teacher for all classes for the whole year. But as the student progresses into the middle and upper grades, more choice is available. He or she may elect some courses and avoid others. Similarly, student activities are generally voluntary, so the student can choose to participate in them or choose not to participate. Such student decisions are heavily affected by the students' perception of or attitude toward the teacher, or prospective teacher.

It is not uncommon to find one school having a large enrollment in course A, while another comparable school has a low enrollment in course A. While other elements in the educational atmosphere may have an impact on such a fa

comparison, the best predictor of such a difference will normally be the students' attitudes toward the two different teachers. Since exposure to the teacher is obviously necessary for any communication in the classroom to occur, this impact is of particular importance. Once a student has chosen to expose herself or himself to a teacher in a voluntary course or activity, or has been informed that he or she will be taking a certain required course, the student still has a lot of freedom in determining how many communication attempts will be permitted. Will the student ask a question in class? Will the student respond to a question in class? Will the student come to see the teacher outside of class? All of these questions depend heavily on the way the teacher is perceived by the student. Such perceptions will even have an impact on how regularly the student chooses to attend school, rather than coming up with a variety of "illnesses" to stay at home.

Perception of Messages

One of the cardinal principles of human communication is that messages do not exist in and of themselves. Rather, the way students choose to interpret teacher messages is heavily influenced by the students' perception of the teacher. Would the same material being taught in a sex-education class be interpreted the same way if the teacher was perceived as "young, single, and the swinger of the school" as it would be if the teacher was perceived as the "old-maid"? The answer seems obvious, but our observation of teacher behavior and interaction with teachers suggests that very seldom does the teacher take this into account.

Cognitive Learning

Students' perceptions and attitudes toward their teacher have a major impact on how much cognitive learning occurs in the classroom. This effect appears to be related to attention. Students pay more attention to teachers they regard positively, and, as a result, receive more messages from such teachers. We all have observed classrooms in which the students do not have a positive attitude toward the teacher and have noted the general lack of attention—students spend time looking out the window, talking to neighbors, writing letters, and so on. But when students have a positive attitude toward their teacher, they tend to be more interested in what the teacher is saying than in other elements of their environment. Consequently, they will acquire more information under such circumstances.

Influence

Few teachers have as their ultimate goal simple cognitive learning. Rather, teachers normally seek to influence their students. Such influence may be directed toward either affective learning or actual behavioral change, or both. One of the clearest results from research in communication is that people are

influenced primarily by those toward whom they have a positive attitude; we do not adopt the attitudes or behavioral recommendations of people whom we do not like or respect. While we may learn to verbalize or even be able to exhibit the behaviors they insist we exhibit, neither the attitudes nor the behaviors become a part of us.

Similarly, in the classroom, the student may be able to give evidence of cognitive learning on an examination or project, but once a student leaves the classroom, he or she may no longer exhibit the attitudes or the behaviors for which the course was designed. Thus, for a teacher to accomplish "real learning," positive student regard is essential.

THE WAYS TEACHERS ARE PERCEIVED BY STUDENTS

The ways students perceive their teachers can be divided into four major categories: credibility, attraction, homophily, and power. We will look at the perceptions that are included in each of these categories individually.

Credibility

"Credibility" is a general term used to encompass five different perceptions students may have of their teachers. Three of these perceptions (competence, character, and sociability) are highly evaluative in nature. The other two (composure and extroversion) are somewhat evaluative, but apply primarily to the ways the student perceives the teacher to communicate.

Competence refers to the degree to which a student perceives the teacher to be knowledgeable or expert in a given subject matter. If the student perceives the teacher to have little knowledge about the subject, the teacher will probably have little impact on the student's thinking as a result of their communication in the classroom. Perceptions of competence can range across a continuum from completely incompetent to extremely competent. But these perceptions are mediated by the student's perceptions of his or her own competence. If, on a scale from 0 to 10, the student visualizes his or her own competence as a 7, and if the teacher is perceived to be an 8, then the teacher is probably perceived to be reasonably competent. However, if the student perceives her or his own competence to be a 5 and the teacher's competence to be a 4, the teacher's competence is probably judged to be insufficient. Perceptions of competence significantly affect communication in the classroom. Students tend to accept opinions of teachers they judge to be more competent than themselves and to reject the ideas of those perceived as not sufficiently competent.

The role of perceived competence cannot be underestimated. Very often teachers perceive themselves as presenting information to the students that the students should learn. However, the student may perceive these messages as being opinions rather than information. To a major extent, this difference in

perception can be a function of the student's perception of the teacher's competence. When we perceive a person to be highly competent, we tend to view their opinions as information. On the other side of the coin, people whose competence we question tend to be treated in the opposite manner. When they present what they perceive to be information, we may perceive that to be simply their opinion. A crude but fairly accurate way of determining how competent students perceive their teachers to be, at least at upper grade levels, is to obtain an answer to the following question: If the teacher and the textbook are in disagreement, which will the student believe?

The importance of perceived competence grows as the student progresses from the lower grades to the upper grades. At the very low level of the educational continuum, teachers are granted competence by almost all students—most kindergarteners don't stop to question whether the teacher knows what he or she is talking about. But as children obtain more information and become more confident in their own abilities, the question of teacher competence arises more frequently. In the upper grades, and even more often at the college level, teacher competence is questioned by students. Quite simply, if the student does not perceive the teacher to be competent enough, the student will learn little from that teacher.

Although the first judgment a student may make about a teacher's credibility is in terms of competence, the second dimension of judgment, *character*, is frequently as important or more important to successful communication in the classroom. Judgments of character are concerned with the perception of a person's essential goodness, trustworthiness, and decency. Even though a student may recognize that a teacher is highly competent in the subject matter, if the student does not trust the teacher to tell the truth, the student will have a low opinion of the teacher's credibility. While competence is usually judged on a comparative basis, as we noted above, character is more likely to be judged on an absolute basis. In other words, the student is probably not taking into consideration how trustworthy he or she is when judging the trustworthiness of the teacher. Even a totally dishonest student will tend to discount communication from a teacher perceived as being dishonest. In short, students tend to discount messages from teachers who they feel lack integrity.

The importance of perceived character is most apparent when the teacher is attempting to modify student behavior outside the classroom. While students may conform to the teacher's requests within the classroom, they are very unlikely to engage in teacher-recommended decisions and behaviors outside the classroom unless they believe the character of the teacher to be high. Thus, for meaningful learning to generalize beyond the classroom setting, the student must perceive the teacher to be of high character.

A very important dimension of credibility in elementary and secondary school classrooms is *sociability*. Class enrollments at these levels are generally lower than in many college classrooms, usually between twenty and thirty-five

students per class. In classroom environments with this comparatively low number of students, it is not only expected, but also very probable, that the teacher and the students will get to know one another quite well. Sociability refers to the degree that the student perceives the teacher as being friendly, pleasant, and likable. In general, students will seek contact with teachers whom they rate high on sociability. This dimension has a major impact on communication that takes place outside the formal classroom environment. The teacher that is perceived as sociable is very likely to be sought outside of regular class hours for extra help or for further clarification of information communicated during class. However, the teacher who is not perceived as sociable will generally be avoided outside of the classroom. Since some of the most meaningful teaching that can occur in school occurs outside of the formal teaching environment, a teacher's perceived sociability can significantly affect student learning.

The three dimensions of credibility discussed so far are highly evaluative in nature—i.e., there is a "good" perception and a "bad" perception. Teachers who are perceived to be highly competent, of high character, and sociable are much more likely to be effective in their classroom communication and in their outside-of-class communication than are teachers who are perceived as being less competent, of lower character, and nonsociable. The next dimension of teacher credibility is less clearly evaluative. *Composure* refers to the student's perception of a teacher's emotional control—that is, whether the teacher is perceived as being poised, relaxed, and in control or nervous, tense, and uptight. In general, students perceive teachers who are more composed as being more credible as a whole, but there is such a thing as being *too* composed. A teacher who is so completely in control of his or her emotions as to be at the extreme end of the composure scale is likely to be perceived as cold and unfriendly. Teachers who are highly communication apprehensive (a problem we will talk about in Chapter 9) are very likely to exhibit considerable tension and lack of confidence in their classroom communication. Students are likely to interpret such obvious tension as a lack of composure, and this can negatively influence the teacher's credibility. Thus, either too much composure or too little composure will tend to negatively affect teacher-student communication. Too little composure will tend to lead to negative perceptions of competence, while too much composure will tend to lead to negative perceptions of sociability.

Extroversion is the final dimension of credibility we will consider. Extroversion concerns the degree to which the student perceives the teacher to be talkative, bold, and outgoing. The very introverted or shy teacher is generally perceived by students as being less credible. On the other hand, the person who is extremely extroverted may also be judged low in credibility (as the stereotypical used-car salesman). The teacher may be just too outgoing, to the point of being overbearing. The most credible teacher probably falls somewhere

near the middle of the extroversion continuum, perhaps a little more extroverted than introverted, but not too much so.

Extroversion is a perception that is closely associated with the perceived self-esteem of the teacher; it is a signal students pick up on to judge whether the teacher has confidence in her or his own ability. The image we project to others is very often accepted by others. Thus, the very introverted and shy teacher tends to project an image of lack of confidence and ability and this is often accepted by that teacher's students. On the other hand, the extremely extroverted teacher may come on so strong as to frighten away many students, particularly students who are normally apprehensive about communicating with teachers. Therefore, a moderate degree of extroversion will probably generate the most positive relationship between teacher and student.

Teacher credibility is a *perception* on the part of the student, and does not necessarily correspond to reality. A teacher can be extremely competent, but if the teacher is not perceived to be competent by the student, the teacher is not credible. Since credibility is a multidimensional set of perceptions, the teacher can be perceived positively on some of the dimensions and not on others, and thus not be perceived as credible. For example, the student may perceive a teacher as being very friendly, composed, and moderately extroverted, but also as being a compulsive liar, and thus will tend to reject the opinions or information provided by that teacher. Or, the student may perceive a person to be highly competent and trustworthy, as well as composed and moderately extroverted, but to be unfriendly. Thus, the student is not likely to seek communication with that teacher or establish any kind of communication relationship outside the formal demands of the classroom. To be completely credible, therefore, a teacher needs to be perceived as competent, of high character, sociable, moderately composed, and moderately extroverted. If any of these dimensions are lacking, teacher credibility suffers and he or she will be much less effective in classroom communication with students.

Interpersonal Attraction

Interpersonal attraction, like credibility, is composed of several perceptions. At least three dimensions are involved for teachers: physical, task, and social. Let us consider each of these in turn.

Physical attraction relates specifically to students' perceptions of a teacher's physical appearance. During initial contacts between teacher and students, students tend to view the teacher more as an object than as a human being. Research has clearly indicated that physical attractiveness is the single most important perception in initial communication encounters. This dimension of attraction, however, becomes less important as the teacher and student become more familiar with one another. Over time, the other dimensions of attraction increase in importance; however, initially the physical dimension is vital.

Although it is popular within the American culture to discount the importance of physical appearance by saying things like "Beauty is only skin deep," our behavior belies this maxim. As one writer put it, "Beauty is only skin deep, but people are only interested in skin!" Physical attractiveness is affected not only by the physical makeup of a person's body, but also by the clothing and accessories the person wears. It is difficult to say what a teacher should look like, because any generalization would not apply to all grade levels. Kindergarten children and high-school seniors do not judge physical attractiveness in exactly the same way. About the only principle that is generalizable across all grade levels is that if the teacher is perceived as "old" the importance of physical appearance is probably greatly reduced. But what do we mean by "old"? To a kindergartener, a thirty-year-old is ancient, but to a high-school senior boy a twenty-two-year-old female English teacher is definitely not old. Prepuberty students are probably much less aware of the actual physical properties of the teacher than they are of the teacher's demeanor and bearing—they expect a teacher to fit the "role" of teacher. Older students, however, may react to quite different aspects of the physical characteristics of the teacher. High-school students are very sexually conscious; possibly more so than they ever again will be in their lives. A teacher of the opposite sex whom they perceive to be very sexually attractive may be both helped and hindered by this perception. Although the student will be more likely to seek interaction with that teacher, the teacher's perceived attractiveness will very likely distract the student from that which the teacher wishes to communicate.

An important point to remember about physical attraction is that at the beginning of the classroom relationship, the teacher is simply an object to the student. The student will generate many other perceptions of the teacher based on this initial physical judgment. As time wears on, many of these perceptions can be altered, but they may set a tone for later interaction which is irreversible.

Task attraction refers to the degree to which the student perceives it to be desirable to establish a work relationship with the teacher. If the student perceives the teacher as a person with whom it would be easy to work, who would probably be productive at work, and who is motivated to help the student achieve, the student is likely to perceive that teacher to be task attractive. When there is strong task attraction, classroom communication between the two will be goal directed and quite effective. When students perceive a teacher as task attractive, they believe that working with that teacher will result in a desirable outcome. This perception is likely to be a self-fulfilling prophecy. Since students expect to communicate effectively with the teacher, it is much more likely that their communication will actually be effective.

The final dimension of interpersonal attraction is *social attraction*, or the degree to which a student perceives a teacher to be someone with whom he or she would like to spend time at a social level. As with perceived task attraction,

perceived social attraction is very likely to be a self-fulfilling prophecy. If the student expects to have a pleasant relationship with the teacher, such a relationship is likely. While teachers very often do not seek or desire social contact with their students, such contact can have a very positive impact on subsequent communication within the classroom. If a good interpersonal relationship has been established outside the classroom, it is generally quite easy to maintain that relationship within the classroom. However, it is often difficult for the teacher to initiate such a social relationship. Usually the initiation must come from the student. If the teacher is not perceived to be socially attractive, it is very unlikely that the student will initiate such a contact.

While it is possible for a student to perceive a teacher as highly attractive on all three dimensions, it is not necessary that a teacher be perceived as attractive on one dimension in order to be perceived as attractive on another. Students may perceive a teacher to be quite low on physical attraction and social attraction, and yet be highly task attracted to that teacher. In this case, communication in the classroom will probably be quite effective. On the other hand, a student may find a teacher very physically attractive and may wish to establish a social relationship outside of the classroom, but may not be task attracted to the teacher. Given these perceptions, communication in the classroom might be very ineffective. Again, we are dealing here with student perceptions, not reality. The teacher is attractive if *perceived* as attractive by the student. The "attractive" teacher is much more likely to be sought for communication than is the teacher considered less attractive.

HOMOPHILY

Homophily refers to the degree of similarity between teacher and student on any given attribute or group of attributes. The term "homophily" may be roughly translated as "similarity." A very important principle of human communication, often referred to as the "principle of homophily," states that the more similar two people are the more likely they are to attempt to communicate with one another, and the more likely their communication attempts will be successful. Homophily has a major impact on communication in the classroom. Specifically, students are more attracted to teachers they perceive as being similar to themselves, they tend to learn more from such people, and such teachers are very influential with those students.

Homophily may be considered from two vantage points. We may consider homophily on the basis of what an external observer can perceive, what we might call "real homophily," or we may examine homophily on the basis of what students perceive about their teachers, or "perceived homophily."

Many of the similarities and dissimilarities between teachers and students can be observed by people outside the classroom. The degree to which the teacher and student share the same sex, age, culture, religion, race, and the like

is an indication of the degree to which they have homophily. We can make many predictions about the probable success of classroom communication on the basis of such observable characteristics. And many of these predictions will be found to be accurate. For example, we can predict that a black teacher raised in a black ghetto would be a more effective classroom communicator in a ghetto school that is predominately black than would be a white teacher born and raised in suburbia. Although such a prediction is obvious, given knowledge of the principle of homophily in human communication, this prediction is often ignored in attempts to establish racial balance in schools. It is not uncommon to find a classroom in which the overwhelming majority of students are black but the teacher is white. Or the reverse. We do not wish to comment on the advisability of integrating schools, for the issues are complex and are far beyond our scope of competence. However, it is clear that effective classroom communication is certainly not facilitated by having students taught by teachers from a drastically different culture than their own. As was pointed out in Chapter 2, research on human communication clearly indicates that the probable success of a teacher in this environment is extremely low.

Most of the early research on the effects of homophily and human communication examined homophily as determined by observers outside the communication system. More recently, attention has been focused more on perceived homophily. As with credibility and attraction, perceived homophily has been found to be multidimensional. At least three dimensions of perceived homophily can be identified: attitude, background, and value.

Attitude homophily refers to the degree to which the student perceives the teacher's attitudes and beliefs about reality to be similar to her or his own. Since it is generally impossible for a student to completely know a teacher, no matter how much communication occurs between the two, attitude homophily perceptions tend to fluctuate somewhat over time. During the opening days of class, for example, a student may discover that the teacher belongs to the same political party as the student's parents, adheres to the same religion as the student, and has some of the same opinions about life. The student, therefore, may perceive a considerable degree of attitude homophily with the teacher. Later the student may discover that the teacher has a very different attitude about homework than the student has and thus have a reduced perception of attitude similarity. Or, the student may find that the teacher's attitude about the value of an athletic program differs sharply from the student's, and, again, a reduction in attitude similarity may occur. Thus attitude homophily is somewhat more variable than the other perceptions we have discussed.

The importance of perceived attitude homophily cannot be overstated. Whenever students hear a message from a teacher, students must interpret that message in light of what *they* think and in light of the way they think the *teacher* thinks. If there is high perceived attitude homophily, this will not be a severe problem. But if the perception of attitude homophily is not present,

distortion of the teacher's message is probable. Even beyond this, students seek communication and information from teachers who they believe share their attitudes, but will not seek information from teachers whom they perceive as being attitudinally very different from them.

One of the authors recalls his first teaching experience in high school, teaching English grammar at the sophomore level. There was a student in his class who could have been described as a "leather-jacketed hood." The author was having little or no success teaching grammar to this boy, and the boy wanted no part of the class or the instructor. Several weeks after the term began, the author was sitting in a restaurant and talking with some friends, including one student from the class. The problem student joined the group. The conversation eventually included a discussion of what people had done when they were in high school. When this student found that the author had worn a black leather jacket and driven a hot rod as a teenager, there was a dramatic shift in the relationship between the two. From that time on, the problem student was no longer a problem student. His grades moved from the D-F level to the A-B level, and eventually that student went on to complete college and become an English teacher! The key to this changed relationship was the discovery by both people of a considerable degree of attitude homophily. The student's thinking, relayed to the author several years later, went something like this: "If McCroskey likes hot rods and hell-raising like I do, then maybe there is something to this English stuff after all." While this example may be an unusual case, it does not represent an unusual relationship between student and teacher. If students perceive strong attitudinal similarity with the teacher, they will tend to generalize that perception to that which the teacher is attempting to communicate. But if the student sees the teacher as being worlds apart, the student will also see the subject matter the teacher is attempting to communicate as being irrelevant.

Another important homophily perception is the dimension of *background*. We perceive those people who have backgrounds similar to our own as more homophilous with us than people with different backgrounds. Students in New York City perceive other New Yorkers to be more homophilous than people from the West. People born and raised in a ghetto tend to perceive other ghetto dwellers as more homophilous than suburbanites. A student with a southern accent perceives another person with a southern accent as being more homophilous than a person with a midwestern accent. All of these perceptions lead to an increase in perceived homophily with the teacher, more communication with the teacher, and a greater likelihood that the communication between student and teacher will be effective. Obviously, of course, certain background differences are inherent in teacher-student communication relationships. At a minimum, there is an age difference and an educational difference. Thus, to establish a strong degree of perceived background homophily, it is important that the student be aware of what shared experiences the

teacher and student do have. Usually, since the teacher has also passed through the educational system, they will have a number of experiences in common.

The third dimension of perceived homophily, *value* homophily, refers to the degree to which the student perceives the teacher to share the student's basic orientation on such things as moral questions. Behavioral decisions are heavily influenced by an individual's values. And, since teachers are frequently asking students to alter their behaviors, it is very important that the student perceive a sharing of values between teacher and student. Otherwise, the student may perceive the recommended behavior as being in keeping with the teacher's values, but not in keeping with his or her own values. Ironically, teachers who come off as too moralistic may defeat their own purposes. Students may judge teacher-recommended behaviors in light of that extremely moralistic view and decide that the behaviors do not fit within their own system.

To summarize: to the extent that students perceive their teachers to be similar to them, they are increasingly likely to attempt to communicate with their teachers. To the extent that their perceptions of homophily are accurate, there will be a much greater likelihood of having effective communication, primarily because the more similar teacher and student are, the more likely they are to perceive verbal and nonverbal messages in a similar manner. Simply put, students prefer to communicate with teachers perceived to be similar to themselves, and to avoid communication with teachers they perceive to be dissimilar. A word of caution, however, is in order here. There is such a thing as *too much* perceived homophily. The teacher must always remember that there are *real* differences between teachers and students. To attempt to break down those differences completely may destroy the teacher's real potential to be a senior guide and counselor. The teacher cannot be the student's best friend and still be the student's teacher, at least in most circumstances. The desired perception is considerable similarity, not a perception of being "the same."

POWER

Power refers to a teacher's ability to affect in some way the students' well-being, beyond the students' own control. As with homophily, power can be examined either on a basis of "reality" or on the basis of perception. We will consider both.

Real power has an impact on classroom communication whenever the power is used in a coercive manner or whenever the threat of coercion is present. The presence of power tends to inhibit communication. When one person has power over another, it is common for that person to perceive less need to communicate with the other person. What communication exists fre-

quently takes the form of simple instructions, which the power source assumes will result in receiver compliance. In the classroom communication environment, a certain degree of teacher power is always present. The teacher does have, within limits, the ability to threaten and coerce students into conforming to the behaviors that the teacher requests. It is a rare classroom, indeed, in which the teacher never exerts power over the students. However, the extent to which power is used by the teacher is highly predictive of how the students perceive the teacher on other dimensions, such as sociability and task attraction. Simply put, the use of power in the classroom tends to increase the likelihood that power will be needed later to insure conformity. The more it is used, the more it will need to be used.

Perceived power is likely to have an even greater impact within the classroom communication atmosphere than real power. Perceived power refers to the degree to which the student perceives the teacher as having the ability to influence the student's existence. The crucial aspect of this perception is whether or not the student perceives the teacher's power to be *legitimate* or *illegitimate*. In a democratic society, the perceived legitimacy of one's power is crucial to maintaining that power. We believe in democratic elections, for example. Even though our candidate does not win, we still normally perceive the person who is elected to have assumed power legitimately, and we will follow the requests or demands of that individual. Similarly, if we choose to accept a particular job, we generally perceive our supervisor as having legitimate power over us. We have the choice, if we don't like the way our supervisor exerts his or her power, to resign and take a position elsewhere. Small children generally perceive their parents as having legitimate power over them and follow their requests without much question. This perception is often transferred to the elementary teacher when the child begins school. However, as the child moves into the teenage years, this perception of legitimacy tends to diminish to the point where, in some cases, the teenager does not perceive the parent or teacher as having any legitimate power whatsoever.

The impact of legitimate power and the impact of illegitimate power differ markedly. To the extent that students perceive the teacher to have legitimate power, they will follow the instructions and requests of that teacher without giving the request too much consideration. In fact, students will often turn to the teacher to ask for directives, particularly if they are uncertain about what should be done. Perceived legitimate power, therefore, can be very helpful to the teacher in improving communication in the classroom. Perceived illegitimate power, however, produces a very different result. Students will attempt to avoid influence from the teacher holding such power, and will make an effort to circumvent the regulations and instructions that teacher gives. This is highly disruptive, of course, to communication within the classroom. In such circumstances, useful student-teacher communication is effectively ruled out.

The type of course being taught can also have a considerable impact on the degree of legitimacy a teacher is perceived as having. At grade levels where students have no real choice in what subjects to take, the student has little opportunity to grant the teacher power. Under these circumstances, the likelihood that the perception of power will be legitimate is greatly reduced. At upper grade levels, however, where students have an option of what courses to elect, their choice of an elective course will tend to grant more legitimate power to the teacher of that course. Teachers often indicate their preference for teaching elective courses over required courses, and with good reason. Instructions and requests by teachers of elective courses are much more likely to be received by the students than are similar instructions or requests communicated in a required course.

Whether the teacher's power is perceived to be legitimate or illegitimate, the teacher must be careful to avoid abusing the power that he or she has. The abuse of power by teachers is probably more resented by students than any other single thing a teacher can do. There is little question that the teacher has the power to make a major assignment that must be completed by the morning after an important ball game. But the important question is: Should the teacher exert her or his power in this way? Such a use of power would almost certainly be perceived as an abuse of power by the students involved. By the same token, the teacher certainly has the power to require a student to stay after school for misbehavior. But should the teacher do so? There is certainly no one answer to this question, because it will depend on the circumstances involved. The point is simple: the legitimate use of power may still be perceived as an abuse of power by the students. Whenever the teacher must resort to power in order to influence students' behavior, the teacher sacrifices much more than he or she gains in most circumstances. Teachers who rely heavily on their power are seldom perceived to be credible, attractive, or homophilous. Rather, they are perceived as people to steer clear of and avoid communicating with as much as possible.

BUILDING THE TEACHER'S IMAGE

Considering the many ways in which students perceive their teachers, it is reasonable to ask what kind of image a teacher ought to try to project to students. Today, most teachers' images are built almost at random; few systematically work to create a certain image. In years gone by, of course, the educational system more or less defined the teacher's image and forced the teacher to conform to behaviors that would enhance and protect that image. There were dress rules and hours after which teachers should not be seen on the streets. Teachers were told never to be seen smoking or drinking, and were expected to adhere to all manner of specific regulations designed to create the "teacher image" in students' minds, as well as in the community at large. In

most areas these days are gone. Teachers will no longer tolerate such regulations. But what has taken the place of these formalized images? Let's look at some of the images teachers try to project, or images that students pick up even if teachers have not consciously tried to project them.

The "Tough Guy" Image

The tough-guy image is often projected by the beginning teacher, particularly the beginning male teacher. Underneath such an image is usually an insecure person who is not sure that he is able to cope with the teaching situation. In order to compensate for their own basic insecurity, teachers who try to project the tough-guy image make a big thing out of how thoroughly they can control and discipline the class. Students are made to feel that if they get out line, punishment will be swift and severe. Communication in the tough-guy teacher's classroom is normally very strained and primarily one-way—teacher to student. Student-initiated communication is minimal. The student may answer questions the teacher asks, but that's about all. Even the word "communication" is a misnomer; the tough guy doesn't want any communication and will have very little. There may be considerable cognitive learning in this teacher's classroom, but its carry-over outside the classroom will be approximately zero.

The "Everybody's Buddy" Image

This type of teacher is the opposite of the tough guy. More than anything else, he or she wants to be liked. Such individuals operate on the assumption that if a teacher is socially attractive and homophilous, everything else will work itself out. That, of course, is just not true. This teacher may have a great deal of talking going on in the classroom, but possibly very little instructional communication occurring. Often, the "everybody's buddy" teacher is taken advantage of by the students—to the detriment of their intellectual development. It is perfectly acceptable for a teacher to be friendly with students, in fact it is highly desirable, but a teacher is not a buddy, and a buddy is not a teacher.

The "Sensitive Human Being" Image

In these days of encounter groups and sensitivity training, some teachers try to project a "sensitive human being" image by conveying the idea that they can feel what the student feels and by pretending great empathy for the student. While the teacher may actually feel that he or she is a sensitive human being, the student is likely to see this teacher as a shallow fraud, particularly students in the upper grades. Being sensitive to students' needs and feelings is, of course, very important to successful communication in the classroom, but it can never be a substitute for the learning that must go on in the classroom. When it becomes a substitute, the classroom is no longer functional.

This teacher projects an "everybody's buddy" image. Can you think of any learning problems this image might cause?

The "Reluctant Dragon" Image

The "reluctant dragon" teacher makes it very clear to students that he or she does not want to be teaching in this classroom, but since he or she is forced to do so, "By golly, you're going to learn." With the increasing surplus of teachers at the elementary and secondary level, as well as the college level, there are more and more reluctant dragons in the classroom. The people that have jobs that they really don't want, because they couldn't get the jobs that they wanted, are prime candidates for the reluctant-dragon image. Such teachers are very likely to be perceived as less competent and task attractive than are other teachers, and are prime candidates for perceptions of abuse of power. Better for our school systems that such teachers be unemployed rather than be in our classrooms.

The "Genius" Image

This type of teacher has long populated the classrooms of secondary and elementary schools. It is the teacher who tries to impress students with his or her vast knowledge, the teacher who is overly concerned with perceived competence to the exclusion of all other important perceptual dimensions. Communication is likely to suffer if a teacher is perceived as being "too competent." People do not normally turn to the most competent person around for their information, and students are no different. So the "genius," even if

successful in projecting the image, is working against effective communication in the classroom. People who try to project the genius image generally are not all that bright, and students are quick to see through the facade. At this point, perceived competence will hit an all-time low.

The "Grandmother" Image

Although children in the lower elementary grades generally appreciate teachers who project a grandmotherly image, older students do not share their enthusiasm. The grandmother teacher is truly very sensitive to the students' needs and tries to adapt everything to the individual student. It is a basically good image, but very hard for a twenty-four-year-old teacher to make work. And to try this approach with teenagers is to guarantee failure. Grandmothers are grand for kindergarten and the lower grades. But they are generally not perceived as competent or task attractive by older children.

The "Liberated Person" Image

This is a new teacher image that is becoming increasingly popular in our classrooms, primarily as an offshoot of the women's liberation movement. While we view the women's movement as a very positive thing, the liberated-person image in the teacher is not. The liberated-person teacher is the one who makes too big an issue of the fact that he or she is a unique human being and "not just another teacher." While this may be an appropriate role in the teacher's lounge, the classroom should not be used as a personal soapbox or a testing ground for one's new-found self. The individual teacher who presumes to do this will succeed only in conveying a negative impression to his or her students. That impression frequently will be a negative perception of sociability and social attraction, as well as of homophily.

The "Cool Dude" Image

The "cool-dude" teacher is usually male, but some females also attempt to project this image. This kind of teacher wants the students to perceive the teacher as "relevant" and will make every effort to indicate that he or she is "with it," often by using the current slang, identifying with the students' music, dressing in a "hip" fashion, and so forth. This teacher just can't face the fact that there are differences in generations and that the gaps cannot be completely bridged. Such a teacher is almost certain to be perceived as phony and dishonest. A fifty-year-old man with gray hair falling below his shoulders talking jive talk is an object of student scorn, not an object of admiration.

The "Sex-Symbol" Image

For obvious reasons, this is an image attempted only by comparatively young teachers, in most circumstances. This teacher perceives physical attractiveness to be the key to success in teaching, and dresses and acts accordingly.

Unfortunately, physical attractiveness, while important, cannot guarantee efficacy in the classroom. In fact, as we noted previously, a sexy image may even get in the way of student-teacher communication, especially in the upper grades.

The "Teacher" Image

Anyone who has taught for a while has probably encountered several of the images described above in people with whom they have worked. Students can certainly identify former teachers that fit in several of these categories. All of these images have one thing in common: they are the result of being overly concerned with one aspect of student perception to the exclusion of other important perceptions.

What, then, is a good image to project? There is no simple answer to that question, but we can suggest general guidelines. The teacher should attempt to be perceived as reasonably competent, honest, friendly, composed, moderately extroverted, and moderately physically attractive. He or she should be viewed as a person with whom it would be pleasant to work; a person with whom it would be pleasant to talk in a nonclassroom environment; a person with similar attitudes, background, and values; and a person who uses power sparingly, but is able to use it to some extent. All that is very easily said, but for most teachers, it is somewhat more difficult to accomplish. The best advice we can give to teachers who wish to improve their image is to determine systematically how the students perceive them initially. The questionnaire in Fig. 7.1, the "Teacher Evaluation Questionnaire," is designed for this purpose. Once the teacher has determined how the students do perceive her or him, problem areas can be identified and worked on specifically. A note of caution: formal information of the type collected in Fig. 7.1 is essential in determining how one is actually perceived. Students are able to project false perceptions to their teachers in order to guard against possible retaliation, should their true feelings be known. Thus, the teacher may perceive that the students' perceptions are very positive while, in fact, they are quite the opposite. There is no substitute for formal measurement of student perceptions.

ALTERNATE SOURCES OF COMMUNICATION IN THE CLASSROOM

Up to this point, we may have given the impression that the teacher is the only source of communication in the classroom. This is obviously not a true picture, but we have chosen to emphasize the teacher for purposes of this discussion. However, we would be derelict if we did not point to other sources of communication that exist in the classroom and talk about their impact on communication.

Circle the number that represents how you perceive your teacher. Mark in the direction, toward either end of the scale, that is most compatible with your perceptions. Circle only one number per scale and complete all scales. Please give an honest, frank response. There are no right or wrong answers.

										For teacher use
Expert	7	6	5	4	3	2	1	Inexpert		
Unintelligent	1	2	3	4	5	6	7	Intelligent		
Narrow	1	2	3	4	5	6	7	Intellectual		
Qualified	7	6	5	4	3	2	1	Unqualified		Competence Total_____
Nervous	1	2	3	4	5	6	7	Poised		
Tense	1	2	3	4	5	6	7	Relaxed		
Calm	7	6	5	4	3	2	1	Anxious		
Excitable	1	2	3	4	5	6	7	Composed		Composure Total_____
Honest	7	6	5	4	3	2	1	Dishonest		
Bad	1	2	3	4	5	6	7	Good		
Kind	7	6	5	4	3	2	1	Cruel		
Undependable	1	2	3	4	5	6	7	Responsible		Character Total_____
Bold	7	6	5	4	3	2	1	Timid		
Quiet	1	2	3	4	5	6	7	Verbal		
Silent	1	2	3	4	5	6	7	Talkative		
Aggressive	7	6	5	4	3	2	1	Meek		Extroversion Total_____
Awful	1	2	3	4	5	6	7	Nice		
Unpleasant	1	2	3	4	5	6	7	Pleasant		
Irritable	1	2	3	4	5	6	7	Good Natured		
Cheerful	7	6	5	4	3	2	1	Gloomy		Sociability Total_____

Fig. 7.1 Teacher evaluation questionnaire.

The Peer Source

Most classroom communication is not between student and teacher; rather, it is between student and student. There is more homophily among students than there can ever be between teacher and student and, consequently, the principle of homophily dictates this preponderance of student-student communication. In the middle and upper grades, peers are by far the most influential sources of student behavior, both inside the classroom and outside. The sensitive teacher will make use of this fact rather than trying to overcome it. One of the things we learned many years ago when there were lots of one-room schools in the nation (something that seems to have been forgotten since then) is that peers can teach one another very well. The effective teacher in the classroom will use peer teaching whenever possible, because students enjoy it and learn from it.

The Parent Source

We often don't think of the parent as having a role in classroom communication. But when we stop to think about it, we recognize that the influence of the parent is extremely strong, particularly in the early grades. If the parent and the teacher disagree, the lower-elementary school student will generally go along with the parent and reject the teacher. The impact of the parent as a source declines through the middle and into the upper grade levels, but never is completely absent. Remember: the student generally develops her or his values and basic beliefs and attitudes from the parent, not from the school. A challenge to these values, beliefs, and attitudes is likely to be rebuffed by the student and taken to the parent for disconfirmation. A skilled teacher will establish a good relationship with the parents of the student, so that a coordinated effort can be made to enhance this student's learning.

The Book Source

The textbook is omnipresent in the classroom, and is often regarded by students as a virtual fountain of all wisdom. After a student has absorbed this orientation for several years, the book becomes paramount to the teacher, and, if there is disagreement, the student tends to believe the book, no matter what the teacher says. This is both understandable and unfortunate. In the lower grades, textbook writers and teachers rarely disagree. Thus, the book is "always right." The student very quickly learns this principle. Then, in the upper grades, where there are legitimate grounds for disagreement between textbook writers and teachers, this principle is still adhered to by the student.

If the textbook is not to become a barrier to communication in the classroom, particularly in subjects dealing with the social sciences, the teacher must confront this problem directly. In many instances, the goal of the class is for students to think through an idea and come to their own conclusion rather than to accept somebody else's conclusion. This is difficult with the ever-

present book source saying, "Here's the answer." The teacher who tries to communicate in such a classroom and is not aware of the impact of the textbook is likely to be very ineffective.

The Student Source

The most important sources of communication in the classroom are the students themselves. And they are perceived by teachers and other students on the same dimensions that we have discussed above with regard to students' perceptions of teachers. Both teachers and students respond to other students on the basis of those perceptions. If we perceive a student to lack competence, how do we as teachers respond to ideas that the student suggests? If we perceive a student to be of low character or dishonest, how do we respond when the student gives an explanation for his or her absence or for not having an assignment completed on schedule? If we perceive a student to be unfriendly and hostile, how likely are we to seek communication with that student inside or outside the classroom? What we are driving at here is the same point we made in the first chapter: communication is a two-way street. Teachers and students perceive one another and, to the extent that they perceive one another positively, they will communicate with one another and communicate effectively. But, if *either* the student or the teacher has a negative perception of the other individual, communication in the classroom is severely disturbed. As teachers we can work on our own images with our students. But we cannot expect the student to be as sensitive to communication problems as we must be. Consequently, we must do some of their work for them by recognizing our own perceptions about students and attempting to remove the negative impact of these perceptions on the way we communicate with them. It will be a difficult task. But while students have the option of turning teachers off, teachers do not have that alternative. Teachers are paid to teach all students, whether they like them or not, whether they believe that they are competent or not. We will consider this problem in more depth in Chapter 10.

SELECTED REFERENCES

Abrahamson, M. *Interpersonal Accommodation.* Princeton, N.J.: D. Van Nostrand, 1966.

Alpert, M. I., and W. T. Anderson, Jr. "Optimal Heterophily and Communication Effectiveness: Some Empirical Findings." *Journal of Communication* 23 (1973): 328–343.

Anderson, K., and T. Clevenger, Jr. "A Summary of Experimental Research in Ethos." *Speech Monographs* 30 (1963): 59–78.

Aronson, E., and P. Cope. "My Enemy's Enemy Is My Friend." *Journal of Personality and Social Psychology* 8 (1968): 8–12.

Aronson, E., and B. W. Golden. "The Effect of Relevant and Irrelevant Aspects of Communicator Credibility on Opinion Change." *Journal of Personality* 30 (1962): 135–146.

Berger, C. H., and R. J. Calabrese. "Some Explorations in Initial Interaction and Beyond Toward a Developmental Theory of Interpersonal Communication." *Human Communication Research* 1 (1975): 99–112.

Berger, E. M. "The Relation Between Expressed Acceptance of Self and Expressed Acceptance of Others." *Journal of Abnormal and Social Psychology* 47 (1952): 778–782.

Berlo, D. K., J. B. Lemert, and R. Mertz. "Dimensions for Evaluating the Acceptability of Message Sources." *Public Opinion Quarterly* 33 (1969): 563–576.

Berscheid, E., D. Boye, and J. Darley. "Effect of Forced Association Upon Voluntary Choice to Associate." *Journal of Personality and Social Psychology* 8 (1968): 13–19.

Berscheid, E., and E. Walster. *Interpersonal Attraction.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

Brewer, R. E. "Attitude Change, Interpersonal Attraction, and Communication in a Dyadic Situation." *Journal of Social Psychology* 75 (1968): 127–134.

Brewer, R. E., and M. B. Brewer. "Attention and Accuracy of Perception in Dyads," *Journal of Personality and Social Psychology* 8 (1968): 188–193.

Brislin, R. W., and S. A. Lewis. "Dating and Physical Attractiveness." *Psychological Reports* 22 (1968): 976.

Byrne, D., and W. Griffitt. "A Developmental Investigation of the Law of Attraction." *Journal of Personality and Social Psychology* 4 (1966): 699–703.

Byrne, D., and W. Griffitt. "Similarity Versus Liking: A Clarification." *Psychonomic Science* 6 (1966): 295–296.

Byrne, D., O. London, and K. Reeves. "The Effects of Physical Attractiveness, Sex, and Attitude Similarity on Interpersonal Attraction." *Journal of Personality* 36 (1968): 259–271.

Clore, G. L., and B. Baldridge. "Interpersonal Attraction: The Role of Agreement and Topic Interest." *Journal of Personality and Social Psychology* 9 (1968): 340–346.

Daly, J. A., J. C. McCroskey, and V. P. Richmond. "The Relationship Between Vocal Activity and Perception of Communicators in Small Group Interaction." Paper presented to the convention of the Speech Communication Association, Chicago, 1974.

Festinger, L., S. Schachter, and K. Back. *Social Pressures in Informal Groups.* New York: Harper and Brothers, 1950.

Haiman, F. "An Experimental Study of the Effects of Ethos in Public Speaking." *Speech Monographs* 11 (1949): 190–202.

Heider, F. *The Psychology of Interpersonal Relations.* New York: Wiley, 1958.

Horowitz, H. "Interpersonal Choice in American Adolescents." *Psychological Reports* 19 (1966): 371–374.

Hovland, C. I., I. L. Janis, and H. H. Kelley. *Communication and Persuasion.* New Haven, Conn.: Yale University Press, 1953.

Hovland, C. I., and W. Weiss. "The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness." *Public Opinion Quarterly* **15** (1951): 635–650.

Iliffe, A. H. "A Study of Preferences in Feminine Beauty." *British Journal of Psychology* **51** (1960): 267–273.

Ingle, R. "The Effects of Personality Similarity on Empathy and Interpersonal Attraction." Ph.D. dissertation, Duke University, 1965.

Iverson, M. A. "Attraction toward Flatterers of Different Statuses," *Journal of Social Psychology* **74** (1968): 181–187.

Katz, A. M., and R. Hill. "Residential Propinquity and Marital Selection: A Review of Theory, Method, and Fact." *Marriage and Family Living* **20** (1958): 27–35.

Katz, E., and P. F. Lazarsfeld. *Personal Influence.* New York: The Free Press, 1955.

Landy, D., and E. Aronson. "Liking for an Evaluator as a Function of His Discernment." *Journal of Personality and Social Psychology* **9** (1968): 133–141.

McCroskey, J. C. "Scales for the Measurement of Ethos." *Speech Monographs* **33** (1966): 65–72.

McCroskey, J. C., P. R. Hamilton, and A. N. Weiner. "The Effect of Interaction Behavior on Source Credibility, Homophily, and Interpersonal Attraction." *Human Communication Research* **1** (1974): 42–52.

McCroskey, J. C., W. E. Holdridge, and J. K. Toomb. "An Instrument for Measuring the Source Credibility of Basic Speech Communication Instructors." *Speech Teacher* **23** (1974): 26–33.

McCroskey, J. C., T. Jensen, and C. Todd. "The Generalizability of Source Credibility Scales for Public Figures." Paper presented at the Speech Communication Association Convention, Chicago, December 1972.

McCroskey, J. C., T. Jensen, C. Todd, and J. K. Toomb. "Measurement of the Credibility of Organization Sources." Paper presented at the Western Speech Communication Association Convention, Honolulu, November 1972.

McCroskey, J. C., and T. Jensen. "Measurement of the Credibility of Mass Media Sources." *Journal of Broadcasting* **19** (1975): 169–180.

McCroskey, J. C., and T. Jensen. "Measurement of the Credibility of Peers and Spouses." Paper presented at the International Communication Association, Montreal, April 1973(b).

McCroskey, J. C., and T. A. McCain. "The Measurement of Interpersonal Attraction." *Speech Monographs* **41** (1974): 261–266.

McCroskey, J. C., V. P. Richmond, and J. A. Daly. "The Measurement of Perceived Homophily in Interpersonal Communication." *Human Communication Research* **1** (1975).

McCroskey, J. C., M. D. Scott, and T. J. Young. "The Dimensions of Source Credibility for Spouses and Peers." Paper presented at the Western Speech Communication Association convention, Fresno, California, November 1971.

Meyer, W. J., and M. A. Barbour. "Generality of Individual and Group Social Attractiveness Over Several Rating Situations." *Journal of Genetic Psychology* **113** (1968): 101–108.

Mills, J., and E. Aronson. "Opinion Change as a Function of the Communicator's Attractiveness and Desire to Influence." *Journal of Personality and Social Psychology* **1** (1965): 173–177.

Newcomb, T. M. *The Acquaintance Process.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

Priest, R. F., and J. Sawyer. "Proximity and Peership: Bases of Balance in Interpersonal Attraction." *The American Journal of Sociology* **72** (1967): 633–649.

Rogers, E. M., and F. F. Shoemaker. *Communication of Innovations.* New York: The Free Press, 1971.

Shrauger, J. S., and S. C. Jones. "Social Validation and Interpersonal Evaluations." *Journal of Experimental Social Psychology* **4** (1968): 315–323.

Walster, E., V. Aronson, D. Abrahams, and L. Rottmann. "Importance of Physical Attractiveness in Dating Behavior." *Journal of Personality and Social Psychology* **4** (1966): 508–516.

Warr, P. B., and C. Knapper. *The Perception of People and Events.* New York: Wiley, 1968.

Widgery, R. N., and B. Webster. "The Effects of Physical Attractiveness upon Perceived Initial Credibility." *Michigan Speech Association Journal* **4** (1969).